

# Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του προέδρου της

Γιώργος Γρόλλιος

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

[grol@eled.auth.gr](mailto:grol@eled.auth.gr)

Στο παρόν κείμενο εξετάζονται όψεις του ρόλου της Αρχής για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ) από το 2013 μέχρι το 2021. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους η ΑΔΙΠΠΔΕ στήριξε τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης που προώθησαν οι μνημονιακές κυβερνήσεις και η σημερινή κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας κυρίως μέσω της επιλεκτικής δημόσιας σιωπής και του περιεχομένου των εκθέσεων της, καθώς και μέσω της επίκλησης απόψεων κριτικών παιδαγωγών, επίκλησης που συνδέεται με την «κριτική σχολική παιδαγωγική» την οποία προτείνει ο πρόεδρος της.

Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική κοινωνικοπολιτική αναδιάρθρωση είναι, πρωταρχικά, μια διεθνής επίθεση των δυνάμεων του κεφαλαίου εναντίον των δυνάμεων της εργασίας. Έχει ως βασικό χαρακτηριστικό της στοιχείο τη μείωση του κοινωνικού χαρακτήρα του κράτους και την ενίσχυση του κατασταλτικού του ρόλου. Ξεκίνησε μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης στη δεκαετία του 1970, όταν οι κυρίαρχες τάξεις, αρχικά στη Μ. Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ) και στη συνέχεια διεθνώς, υιοθέτησαν τα νεοφιλελεύθερα και νεοσυντηρητικά δόγματα. Παρά το ότι η οικονομική κρίση του 2008 έδειξε τις συνέπειες της εφαρμογής των νεοφιλελεύθερων πολιτικών διεθνώς και με ιδιαίτερη ένταση στη χώρα μας, η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση συνεχίζεται μέχρι σήμερα.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Αναλυτικότερα για τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση στη δεκαετία του 1990 και την οικονομική κρίση στη δεκαετία του 2000 βλ. Γρόλλιος 1999 και 2012 αντίστοιχα.

Στον πυρήνα της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης βρίσκεται η επιχειρηματοποίησή της, δηλαδή η αμεσότερη υπαγωγή της εκπαίδευσης στις ανάγκες του κεφαλαίου, με βασικά στοιχεία: α) τη δραστική περικοπή των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση, η οποία εκτός από μηχανισμό διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής αποτελεί και πολιτική-μορφωτική κατάκτηση των υποκείμενων σε εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων, με στόχο την απαξίωση και την υποβάθμισή της και συνεπώς την προώθηση της ιδιωτικής, κυρίως με βάση το σκεπτικό ότι η δημόσια εκπαίδευση είναι σπάταλη, γραφειοκρατική, υπεύθυνη για τη διόγκωση της ανεργίας, εξισωτική και αναξιοκρατική, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιοτελείς και σκληροί, β) τη διείσδυση επιχειρήσεων σε τομείς της δημόσιας εκπαίδευσης και την εφαρμογή ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων στη διοίκησή της, ώστε να λειτουργεί ευέλικτα, πειθαρχημένα και αποτελεσματικά για τα συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, γ) την έμφαση σε όσα γνωστικά αντικείμενα παρέχουν δεξιότητες για την αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση εκείνων που έχουν κυρίως ανθρωπιστικό, καλλιτεχνικό και κοινωνικό περιεχόμενο, καθώς και την προώθηση της κατάρτισης έναντι της πολύπλευρης μόρφωσης, δ) την ενίσχυση της διαφοροποίησης και του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων ώστε η εκπαίδευση να λειτουργεί ως αγορά και ε) την ενίσχυση της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης της εκπαίδευσης, των μαθητών και των εκπαιδευτικών με σκοπό τον ολοκληρωτικό ιδεολογικοπολιτικό έλεγχό τους.<sup>2</sup>

Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση δημιούργησε μια εκπαιδευτική βιομηχανία παγκόσμιων διαστάσεων στην οποία πρωταγωνιστούν διεθνείς οργανισμοί όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και μεγάλες επιχειρήσεις (πολυεθνικές και εθνικές). Τα κέρδη για τις επιχειρήσεις είναι τεράστια, ιδιαίτερα στον τομέα της αξιολόγησης, είτε πρόκειται για αξιολογήσεις μαθητών είτε πρόκειται για αξιολογήσεις εκπαιδευτικών και θεσμών (σχολείων, πανεπιστημίων). Τα αποτελέσματα αυτών των πολιτικών για τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι καταστροφικά: πτώση του ηθικού, πρόωρη εγκατάλειψη του επαγγέλματος, αύξηση των ωρών εργασίας, μειώσεις μισθών, απολύσεις, επέκταση των ελαστικών σχέσεων εργασίας, επιδείνωση των συνθηκών εντός των οποίων διεξάγεται η διδασκαλία. Για τη μεγάλη πλειονότητα των μαθητών, τα αποτελέσματα είναι αναλόγως αρνητικά: αντιμετώπισή τους ως εμπορεύματα, εμπέδωση των άτυπων διακρίσεων εναντίον εκείνων που

<sup>2</sup> Γενικά για τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση βλ. Γρόλλιος, Λιάμπας & Παυλίδης 2015 και για τις εκδοχές της εφαρμογής της σε διαφορετικές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, βλ. Hill 2009.

παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις από τη μεριά των διευθύνσεων για να μη βρεθούν στην κατηγορία των αποτυχημένων σχολείων τα οποία κλείνουν ή ιδιωτικοποιούνται, τυποποίηση και συντηρητικοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών με στόχο την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις των πολυάριθμων εξετάσεων.<sup>3</sup>

## Η ΑΔΙΠΠΔΕ στην υπηρεσία της κυβέρνησης Σαμαρά

Η ΑΔΙΠΠΔΕ ιδρύθηκε με το νόμο 4142 του 2013, όταν η μεγάλη πλειονότητα της ελληνικής κοινωνίας δεχόταν την καταιγιστική επίθεση των πολιτικών της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης με την εφαρμογή των μνημονίων που επέβαλε η τρόικα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Ευρωπαϊκής Τράπεζας και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις που είχαν επικεφαλής τον Γιώργο Παπανδρέου, τον Λουκά Παπαδήμο και τον Αντώνη Σαμαρά.

Όπως προκύπτει από τον ιδρυτικό της νόμο, βασική αποστολή της ΑΔΙΠΠΔΕ είναι η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η παρακολούθηση, μελέτη και αξιολόγηση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να διασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τον Απρίλιο του 2013 μέχρι τον Οκτώβριο του 2015, η ΑΔΙΠΠΔΕ δεν δημοσίευσε ούτε ένα κείμενο για οποιοδήποτε ζήτημα που να αφορά τη σχέση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας (κυβέρνηση Σαμαρά), η οποία διόρισε ως πρόεδρό της τον Ηλία Μатσαγγούρα. Για παράδειγμα, όταν η κυβέρνηση Σαμαρά προωθούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με το προεδρικό διάταγμα 152/2013, η ΑΔΙΠΠΔΕ σιώπησε για τη σχέση της ποιότητας της εκπαίδευσης με το νομικό πλαίσιο της συγκεκριμένης ιεραρχικής, από τα πάνω προς τα κάτω, αξιολόγησης. Και όταν η κυβέρνηση Σαμαρά έθεσε σε διαθεσιμότητα χιλιάδες εκπαιδευτικούς της τεχνικής εκπαίδευσης, σιώπησε για τη σχέση της ποιότητας της τεχνικής εκπαίδευσης με τις συγκεκριμένες απολύσεις εκπαιδευτικών.

Η σιωπή της ΑΔΙΠΠΔΕ ήταν εξίσου ηχηρή και για άλλα σημαντικότερα ζητήματα. Οι μνημονιακές κυβερνήσεις Παπανδρέου, Παπαδήμου και Σαμαρά είχαν ουσιαστικά καταργήσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και

---

<sup>3</sup> Ενδεικτικά για τις συνέπειες της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση βλ. Γρόλλιος, 2002, Ball & Youdell 2011 και Au 2020.

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Είχαν μειώσει δραστικά τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της και τις αποδοχές των εκπαιδευτικών, επίσης σε όλες τις βαθμίδες. Είχαν διακόψει τους διορισμούς μονίμων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είχαν καθιερώσει τις ελαστικές σχέσεις εργασίας με έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό αναπληρωτών εκπαιδευτικών να καλύπτουν τα κενά στα σχολεία, εξαναγκάζοντας χιλιάδες νέους εκπαιδευτικούς να μετατραπούν σε νομάδες που κάθε χρονιά μεταναστεύουν για να εργαστούν σε διαφορετική περιοχή της χώρας, με μειωμένα δικαιώματα.

Η ΑΔΙΠΠΔΕ σιώπησε για τη σχέση της ποιότητας της εκπαίδευσης με όλα τα προηγούμενα. Προφανώς, για τον πρόεδρο και τα μέλη του Συμβουλίου της, η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι άσχετη με τη χρηματοδότησή της, με τις αποδοχές, το καθεστώς εργασίας, την επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Όπως, επίσης, η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι άσχετη με τη ραγδαία επιδείνωση των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών διαβίωσης της μεγάλης πλειονότητας των μαθητών και των οικογενειών τους εξαιτίας των νεοφιλελεύθερων οικονομικών μνημονιακών πολιτικών.

Η σιωπή για ζητήματα που ακόμη και ένας πρωτοετής φοιτητής μιας Παιδαγωγικής Σχολής μπορεί να αντιληφθεί ότι είναι ζωτικά για την ποιότητα της εκπαίδευσης δεν ήταν τυχαία. Η αποσιώπηση της συστηματικής υποβάθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης, που συντελέστηκε με τη μείωση της χρηματοδότησής της, με τη μείωση των αποδοχών των εκπαιδευτικών, με την επιβολή ελαστικών σχέσεων εργασίας και με την κατάργηση της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσής τους, συνέβαλε στην απόκρυψη του νεοφιλελεύθερου και νεοσυντηρητικού χαρακτήρα αυτών των πολιτικών και στην πολιτική στήριξη της κυβέρνησης Σαμαρά.

## **Η ΑΔΙΠΠΔΕ στην υπηρεσία της κυβέρνησης Τσίπρα**

Χρειάστηκαν δύομισι χρόνια για να διατυπώσει δημόσιο λόγο η ΑΔΙΠΠΔΕ. Όμως, αυτός ο λόγος δεν στηριζόταν σε μια, έστω στοιχειώδη, ανάλυση του συνόλου των μνημονιακών πολιτικών της πενταετίας 2010-2015 για την εκπαίδευση και των επιπτώσεών τους. Αυτές οι πολιτικές και οι επιπτώσεις τους συνέχιζαν να μοιάζουν αόρατες για τον πρόεδρο και τα μέλη του Συμβουλίου της.

Τι αφορούσε το πρώτο κείμενο που δημοσίευσε η ΑΔΙΠΠΔΕ; Στην έκθεσή της, με ημερομηνία 14 Οκτωβρίου 2015, η οποία προέκυψε από 5 συνεδριάσεις του Συμβουλίου της που πραγματοποιήθηκαν από τον Ιανουάριο μέχρι τον Ιούλιο του

2015, διατύπωσε προτάσεις για την τροποποίηση του νομικού πλαισίου αξιολόγησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις αφορούσαν τη μετονομασία των μελών Επιτροπών Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε «κριτικούς φίλους», την αποκλειστικά ενδοϋπηρεσιακή κοινοποίηση και χρήση των δεδομένων της αξιολόγησης χωρίς συγκριτικές κατατάξεις σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, την ενδοσχολική αξιοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη μη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από μαθητές και γονείς (ΑΔΙΠΠΔΕ 2015, 3, 12-15).

Βέβαια, σε καμιά περίπτωση οι παραπάνω προτάσεις δεν σήμαιναν ότι η ΑΔΙΠΠΔΕ πρότεινε την κατάργηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο πρόεδρος και τα μέλη του Συμβουλίου της δεν εξέφρασαν την παραμικρή αντίρρηση στην ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγηση που προέβλεπε η ισχύουσα σχετική νομοθεσία. Με άλλα λόγια, δήλωσαν, εμμέσως πλην σαφώς, ότι αποδέχονται πλήρως τη λογική του «πανοπτισμού», δηλαδή της ιεραρχικής παρατήρησης και επιτήρησης, της κανονιστικής κρίσης και κύρωσης, καθώς και των σχετικών εκθέσεων, λογική που «ελέγχει ακατάπαυστα, συγκρίνει, διαφορίζει, ιεραρχεί» και με βάση την οποία καθιερώνεται ο κοινωνικός έλεγχος της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος 2002, 139-147).

Όπως προανέφερα, η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ δημοσιεύτηκε στις 14 Οκτωβρίου 2015, δηλαδή σχεδόν έναν μήνα μετά τη νίκη του Συνασπισμού της Ριζοσπαστικής Αριστεράς (ΣΥΡΙΖΑ) στις εκλογές της 20<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου και το σχηματισμό κυβέρνησης σε συνεργασία με το κόμμα των Ανεξάρτητων Ελλήνων (ΑΝΕΛ) και πρωθυπουργό τον Αλέξη Τσίπρα. Με τις εκλογές του Σεπτεμβρίου έκλεινε μια σημαντική πολιτική περίοδος. Η προηγούμενη κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ, που είχε σχηματιστεί στις 27 Ιανουαρίου 2015 με επικεφαλής τον ίδιο πρωθυπουργό, είχε παραιτηθεί στις 20 Αυγούστου της ίδιας χρονιάς, μετά την εντυπωσιακή πολιτική στροφή που είχε κάνει τον Ιούνιο, καταπατώντας με απροκάλυπτο και ντροπιαστικό τρόπο όχι μόνο τις προεκλογικές δεσμεύσεις του ΣΥΡΙΖΑ, αλλά και το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος το οποίο η ίδια είχε προκαλέσει, αποτέλεσμα ξεκάθαρα αρνητικό για την υπογραφή νέου μνημονίου με την τρόϊκα.

Η πρώτη έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ, λοιπόν, δημοσιεύτηκε στο τέλος ενός εννιάμηνου που χαρακτηρίστηκε από την ολοκλήρωση της δεξιάς στροφής του ΣΥΡΙΖΑ, δηλαδή όταν ήταν πλέον σαφές ότι η δεύτερη κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ έχει συμβιβαστεί με τη νεοφιλελεύθερη ορθοδοξία των μνημονίων. Σ' αυτήν ακριβώς την πολιτική συγκυρία η ΑΔΙΠΠΔΕ διατύπωσε τις προτάσεις της για την αξιολόγηση, οι οποίες σηματοδοτούσαν μια νέα, πιο ευέλικτη τακτική για την εφαρμογή της.

Με άλλα λόγια, το Συμβούλιο της ΑΔΙΠΠΔΕ, έχοντας συγκροτηθεί στη διάρκεια της κυβέρνησης Σαμαρά, αποδέχθηκε το σύνολο των νεοφιλελεύθερων και

νεοσυντηρητικών κυβερνητικών πολιτικών στην εκπαίδευση επιλέγοντας τη δημόσια σιωπή μέχρι την πτώση της. Μετά το σχηματισμό της πρώτης κυβέρνησης Τσίπρα, συνεδρίασε εντατικά (5 φορές σε 5 μήνες) για να διατυπώσει προτάσεις που αφορούσαν μια πιο ευέλικτη τακτική για την προώθηση της αξιολόγησης, προτάσεις τις οποίες δημοσιοποίησε μόνον όταν έγινε ξεκάθαρο ότι ο ΣΥΡΙΖΑ είχε κυριαρχήσει στο πολιτικό σκηνικό έχοντας ήδη εγκαταλείψει τις αντιμνημονιακές δεσμεύσεις του. Με τις προτάσεις της πρώτης έκθεσής της, η ΑΔΙΠΠΔΕ ουσιαστικά δήλωσε με σαφήνεια την πρόθεσή της να προσφέρει τις υπηρεσίες της στην κυβέρνηση Τσίπρα που είχε αποδεχτεί το οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο των μνημονίων.

Η κυβέρνηση Τσίπρα αναίρεσε ορισμένες σκληρές όψεις των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών εκπαιδευτικών πολιτικών της προηγούμενης μνημονιακής πενταετίας, όπως το προεδρικό διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας, βέβαια, υπόψη της την εμπειρία της δυναμικής αντίστασής τους το 2014 ενάντια στην προώθηση της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης. Ωστόσο, διατήρησε ανέπαφους τους βασικούς πυλώνες της νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού υποδείγματος του σχολείου της αγοράς που εκφράζεται στις εκπαιδευτικές εκθέσεις του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναπαράγοντας τον διεθνή νεοφιλελεύθερο τεχνοκρατισμό (Καλημερίδης 2017). Η χρησιμότητα της ΑΔΙΠΠΔΕ γι' αυτή την αναπαραγωγή θα αποδειχθεί στη διάρκεια της (σχεδόν) τετραετούς κυβερνητικής θητείας του ΣΥΡΙΖΑ.

Η δεύτερη έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ, που δημοσιεύτηκε στις 20 Δεκέμβρη του 2016, επαναλαμβάνει εν πολλοίς τις προτάσεις της προηγούμενης για μια νέα, ευέλικτη τακτική προώθησης της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μέσω της αρχικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεσή τους. Η αυτοαξιολόγηση έπρεπε να προωθηθεί σε συνεργασία με τους «κριτικούς φίλους», δηλαδή τους σχολικούς συμβούλους οι οποίοι στο μέλλον, αφού πρώτα εμπεδωνόταν η «κουλτούρα αξιολόγησης», θα εφάρμοζαν το συνδυασμό της αυτοαξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση, ως προπόνηση των εκπαιδευτικών για να αποδεχτούν την εξωτερική ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγησή τους, συνδυάζεται στην έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ με έννοιες όπως η συμμετοχικότητα, η συνεργασία, η ισότητα, η δικαιοσύνη και η δημοκρατία (ΑΔΙΠΠΔΕ 2016, 1-4).

Τον Ιούνιο του 2018 η ΑΔΙΠΠΔΕ δημοσίευσε την τρίτη έκθεσή της, η οποία αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση. Αυτή η έκθεση αφ' ενός είναι κατά πολύ εκτενέστερη από τις προηγούμενες και αφ' ετέρου χρησιμοποιεί επίσημα στοιχεία ως πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα. Αυτό το είδος κειμένου θα χρησιμοποιηθεί και στη συγγραφή των δύο επόμενων εκθέσεων (2019 και 2020) που αναφέρονται κυρίως

στην αξιολόγηση των μαθητών και στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τον Γιώργο Καλημερίδη και την Ντίνα Ρέππα, είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι πέρασαν 4 χρόνια για να αξιολογήσει η ΑΔΙΠΠΔΕ την πρώτη «εφαρμογή» της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με δεδομένο ότι αυτή δεν ολοκληρώθηκε. Όπως χαρακτηριστικά γράφουν, πρόκειται για ένα «ένα κακόγουστο ριμέικ της αξιολόγησης όπου πρωταγωνιστούν πολλά νέα πρόσωπα, αλλά και 'καταξιωμένοι' πρωταγωνιστές, ξαναδοκιμάζονται πολιτικές τακτικές, αλλά διατηρείται πάντα η ίδια στρατηγική στόχευση: η εμβάθυνση του καπιταλιστικού σχολείου της αγοράς, των δεξιοτήτων, των περικοπών, της πειθάρχησης και των ελαστικών σχέσεων εργασίας» (Καλημερίδης & Ρέππα 2018).

Η ΑΔΙΠΠΔΕ προσπαθεί να αναδιαμορφώσει την ιστορική μνήμη για την εκπαίδευση ισχυριζόμενη ότι υπάρχει μια εμπειρία αξιολογικών διαδικασιών που πρέπει να συνεχιστεί. Ενώ προηγουμένως έβλεπε την αυτοαξιολόγηση ως επιμέρους διάσταση σε ένα ευρύτερο πειθαρχικό πλαίσιο ατομικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, στην έκθεση του 2018 την απομονώνει θεωρητικά και πολιτικά, λόγω της αναπροσαρμογής της τακτικής της κυβέρνησης Τσίπρα. Όμως, εφόσον η αυτοαξιολόγηση (σύμφωνα με τους θιασώτες της) θεμελιώνεται στις αρχές της συνεργασίας, της συλλογικότητας, του κριτικού αναστοχασμού και η επιτυχία της εξαρτάται από τη διασφάλιση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της πολιτικής ηγεσίας, η αυτοαξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε, γεγονός που θέτει σε συνολική αμφισβήτηση την αξιοπιστία των συμπερασμάτων της έκθεσης της ΑΔΙΠΠΔΕ (στο ίδιο).

Οι Καλημερίδης και Ρέππα υπενθυμίζουν ότι η περίοδος 2013-2014 ήταν μια περίοδος «μαχητικού κι ανυποχώρητου αγώνα του εκπαιδευτικού κινήματος, με μαζικότερες γενικές συνελεύσεις, μπλόκα και συγκρούσεις για την ακύρωση των σεμιναρίων έξω από το υπουργείο και τα επιμορφωτικά κέντρα, στάσεις εργασίας, διαρκείς παραστάσεις διαμαρτυρίας και συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων με χιλιάδες εκπαιδευτικούς που αρνούνται να συμμετάσχουν εθελοντικά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης παρά τις πιθανές πειθαρχικές κυρώσεις». Η κυβέρνηση Σαμαρά απάντησε με τρομοκράτηση, χρησιμοποιώντας τις απειλές των απολύσεων και των πειθαρχικών ποινών. Με την προώθηση της αυτοαξιολόγησης, το σχολείο «επιχειρήθηκε να αποκτήσει χαρακτηριστικά ιδιωτικής εταιρείας, υπό καθεστώς εργοδοτικού δεσποτισμού και εργασιακής επισφάλειας». Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ακύρωσαν και απαξίωσαν στην πράξη όλο το αξιολογικό πλαίσιο. Γι' αυτό η αυτοαξιολόγηση δεν συνεχίστηκε και η ΑΔΙΠΠΔΕ αναζητά το 2018 «με αγωνία μια νέα ιστορική αφήγηση μιας υποτιθέμενης αξιολογικής πείρας και τεχνογνωσίας



και ήδη εμπεδωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών –έστω και μετά από μια «ασήμαντη» τομή 4 χρόνων– για να επιτεθεί ξανά!» (στο ίδιο).

Εκτός από την πολιτική στόχευση της έκθεσης την οποία δείχνει η κριτική ανάλυση που προανέφερα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η προσπάθεια θεωρητικής νομομοποίησής της. Στα συμπεράσματα της έκθεσης του 2018, η ΑΔΙΠΠΔΕ κρίνει τα αποσπάσματα «πανομοιότυπης διατύπωσης που προφανώς δεν διαμορφώθηκαν εντός σχολικής μονάδας» και καταγράφηκαν στις απαντήσεις εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ως επιλογή «η οποία περιόρισε τον αυθεντικό παιδαγωγικό λόγο της σχολικής μονάδας». Μάλιστα, θεωρεί ότι τέτοιου είδους πρακτικές «περιορίζουν τις ενδογενείς δραστηριότητες του σχολείου, ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης για στοχαστικό διάλογο, συνεργασία και κριτικό αναστοχασμό» (ΑΔΙΠΠΔΕ 2018, 108-109).

Δηλαδή, η ΑΔΙΠΠΔΕ θεωρεί αρνητικό το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί απαντούν συλλογικά και όχι ατομικά στα ερωτήματα που θέτει η κρατική πολιτική εξουσία με πανομοιότυπες διατυπώσεις εντός ενός αυταρχικού πλαισίου αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησής τους. Ο λόγος, λοιπόν, των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την ΑΔΙΠΠΔΕ, πρέπει να διαμορφώνεται αποκλειστικά εντός της σχολικής μονάδας, υπό το άγρυπνο βλέμμα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και υπό την απειλή των πειθαρχικών κυρώσεων και των απολύσεων. Όταν ο λόγος των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται εκτός της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο οργανωμένων συλλογικών δραστηριοτήτων στις οποίες οι ίδιοι συμμετέχουν αυτοβούλως, υποτίθεται ότι περιορίζει τις δυνατότητες για στοχαστικό διάλογο, συνεργασία και κριτικό αναστοχασμό. Με άλλα λόγια, τα σχολεία πρέπει να μένουν αμόλυντα από οργανωμένες συλλογικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών: η ΑΔΙΠΠΔΕ είναι καταφανώς εχθρική απέναντι σε αυτές τις παρεμβάσεις.

Η έκθεση του 2018 δεν παρέχει πληροφορίες στους αναγνώστες της σχετικά με το πού διαμορφώθηκαν αυτές οι πανομοιότυπες διατυπώσεις, παρότι επισημαίνει ότι διαμορφώθηκαν εκτός σχολικής μονάδας. Με αυτή την αποσιώπηση επιχειρεί να αποκρύψει ένα πασίγνωστο γεγονός. Στις 22/5/2014, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) είχε στείλει έγγραφο στους Συλλόγους Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου τόνιζε ότι το οργανωμένο συνδικαλιστικό κίνημα έδινε μια ιστορική μάχη για τη διαφύλαξη της παιδαγωγικής ελευθερίας και της δημοκρατίας στο ελληνικό σχολείο, αντιστεκόμενο στην προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης των νόμων 3848 και 4024, του προεδρικού διατάγματος 152/2013 και της συνδεδεμένης μαζί τους αυτοαξιολόγησης (ΔΟΕ 2014).

Η υπογραφή κειμένου ενάντια στην αξιολόγηση-χειραγώγηση από 58.650 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (93,5% του συνολικού αριθμού



τους) και η ακύρωση των σεμιναρίων των σχολικών συμβούλων στο υπουργείο Παιδείας με μαζικές-μαχητικές κινητοποιήσεις ήταν ορισμένες από τις ενέργειες με τις οποίες καταγράφηκε η αντίθεση των εκπαιδευτικών στα κυβερνητικά σχέδια και μια πραγματικότητα που δεν μπορούσε να αμφισβητηθεί. Απέναντι στη νέα προσπάθεια να προχωρήσει η αυτοαξιολόγηση με μια υπουργική εγκύκλιο την οποία χαρακτήρισε παράνομη και μνημείο αντιδημοκρατικής οπισθοδρόμησης, η ΔΟΕ κοινοποίησε στους εκπαιδευτικούς κείμενο-απάντηση για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, «ώστε με συντεταγμένο τρόπο ο κλάδος να σταθεί απέναντι στις πιέσεις του Υπουργείου Παιδείας, ακυρώνοντας, μέσα από την ενιαία μορφή της απάντησης-έκθεσης, την προσπάθεια του υπουργείου Παιδείας να επιβάλει με μονομερείς, αυταρχικές ενέργειες την αξιολόγηση-χειραγώγηση» (στο ίδιο).

Συνεπώς, τα αποσπάσματα «πανομοιότυπης διατύπωσης που προφανώς δεν διαμορφώθηκαν εντός σχολικής μονάδας», τα οποία η ΑΔΙΠΠΔΕ θεωρούσε πως περιορίζουν «τον αυθεντικό παιδαγωγικό λόγο της σχολικής μονάδας», προέρχονταν από κείμενο ομοσπονδίας των εκπαιδευτικών, οι θέσεις της οποίας ενάντια στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης είχαν εγκριθεί από τη συντριπτική πλειοψηφία τους. Για την ΑΔΙΠΠΔΕ, όμως, ο λόγος των εκπαιδευτικών είναι αυθεντικός μόνον όταν αποδέχονται τα όσα περί συμμετοχικότητας, συλλογικότητας, κριτικού αναστοχασμού και στοχαστικού διαλόγου χρησιμοποιεί η ίδια ως θεωρητικά προσχήματα για την προώθηση της αυτοαξιολόγησης και όταν δεν αντιτίθενται στις επιλογές της κρατικής πολιτικής εξουσίας που προωθούν τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των αποσπασμάτων «πανομοιότυπης διατύπωσης που προφανώς δεν διαμορφώθηκαν εντός σχολικής μονάδας», η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ διευκρινίζει ότι αναφέρονται σε υπαρκτά και σοβαρά προβλήματα του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος τα οποία «λειτουργούν δεσμευτικά για το σχολείο και το καθιστούν προγραμματισμένο φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής». Επιπλέον, συνεχίζει, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι τη θέση του σχολείου επιδεινώνουν, μεταξύ άλλων, η ελλιπής χρηματοδότηση, η ανεπάρκεια των υποδομών, η υποστελέχωση, η ανεργία των γονέων και τα υπερφορτωμένα Προγράμματα Σπουδών. Για να αντιπαρατεθεί σ' αυτό το περιεχόμενο των αποσπασμάτων «πανομοιότυπης διατύπωσης», η ΑΔΙΠΠΔΕ επιστρατεύει μια σειρά αποσπασμάτων παιδαγωγών (ΑΔΙΠΠΔΕ 2018, 109-112).

Ένα από τα αποσπάσματα που χρησιμοποιεί η ΑΔΙΠΠΔΕ για να αντιπαρατεθεί στους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν το κείμενο της ΔΟΕ έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα ανάλυση, διότι αυτός ο παιδαγωγός είναι ο Henry Giroux, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής

στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ). Απέναντι, λοιπόν, στο περιεχόμενο των αποσπασμάτων «πανομοιότυπης διατύπωσης», η ΑΔΙΠΠΔΕ αντιπαραθέτει το εξής απόσπασμα το οποίο μεταφράζει από άρθρο του Giroux του 1983: «Τα σχολεία δεν καθορίζονται αποκλειστικά από τη λογική του χώρου εργασίας ή της κυρίαρχης κοινωνίας, δεν είναι μόνο οικονομικοί θεσμοί, αλλά και πολιτικοί, πολιτιστικοί και ιδεολογικοί χώροι που υπάρχουν κάπως ανεξάρτητα από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Φυσικά, τα σχολεία λειτουργούν εντός των ορίων που θέτει η κοινωνία, αλλά λειτουργούν εν μέρει για να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν αυτά τα όρια, είτε είναι οικονομικά, ιδεολογικά ή πολιτικά» (ΑΔΙΠΠΔΕ 2018, 109-110).

Το γιατί αυτά που γράφει ο Giroux στο συγκεκριμένο απόσπασμα βρίσκονται σε αντιπαράθεση με το περιεχόμενο των αποσπασμάτων «πανομοιότυπης διατύπωσης» (έστω και με τη μορφή που αυτά αποδίδονται από την ΑΔΙΠΠΔΕ) το καταλαβαίνουν μόνο οι συντάκτες της έκθεσης. Όταν οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι τη θέση του σχολείου επιδεινώνουν, μεταξύ άλλων, η ελλιπής χρηματοδότηση, η ανεπάρκεια των υποδομών, η υποστελέχωση, η ανεργία των γονέων και τα υπερφορτωμένα Προγράμματα Σπουδών, καταφανώς δεν υποστηρίζουν ότι τα σχολεία καθορίζονται αποκλειστικά από τη λογική του χώρου εργασίας ή ότι είναι μόνο οικονομικοί θεσμοί. Μάλιστα, εάν λάβουμε υπόψη τις τοποθετήσεις της ΔΟΕ υπέρ του δημόσιου χαρακτήρα του σχολείου ενάντια στις μνημονιακές πολιτικές που προωθούσαν τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης,<sup>4</sup> είναι φανερό ότι υποστηρίζουν ότι η ελλιπής χρηματοδότηση, η ανεπάρκεια των υποδομών, η υποστελέχωση των σχολείων, η ανεργία των γονέων και τα υπερφορτωμένα Προγράμματα Σπουδών επιδεινώνουν τη θέση του δημόσιου σχολείου και συνεπώς περιορίζουν τα όρια της σχετικής αυτονομίας του από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί θέτουν το ζήτημα της σχετικής αυτονομίας του σχολείου με ανάλογο τρόπο με εκείνον του Giroux, αφού αντιλαμβάνονται τα όρια της σχετικής αυτονομίας του από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς ως μεταβλητά, εξαρτώμενα από την επιδείνωση ή την άμβλυνση συγκεκριμένων προβλημάτων. Και, βέβαια, η επιδείνωση ή η άμβλυνση των συγκεκριμένων προβλημάτων συνδέεται σε κάθε συγκεκριμένη συγκυρία με την έκβαση αγώνων εντός και εκτός σχολείου, στους οποίους οι ίδιοι λαμβάνουν συλλογικά και ενεργητικά μέρος.

---

<sup>4</sup> Εκτός από την τοποθέτηση εναντίον της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης που προανέφερα, η ΔΟΕ είχε αντιπαρατεθεί και αγωνιστεί ενάντια στις βασικές μνημονιακές πολιτικές για την εκπαίδευση, αλλά και συνεισέφερε θεωρητικά στην κατανόηση των διαδικασιών της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης και στην αποκάλυψη των συνεπειών της διεθνώς, με σχετική έκδοση. Συγκεκριμένα, βλ. Ball & Youdell 2011.

Στην πραγματικότητα, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα αποσπάσματα «πανομοιότυπης διατύπωσης» της ΔΟΕ αγωνίζονται έμπρακτα για τη διεύρυνση των ορίων της σχετικής αυτονομίας του δημόσιου σχολείου από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Με άλλα λόγια, γίνονται φορείς αντίστασης στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές που περιορίζουν την αυτονομία του από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Το να γνωρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής δεν τους εμποδίζει στο ελάχιστο να αγωνίζονται συλλογικά για τη διεύρυνση των ορίων της σχετικής αυτονομίας του, να αρνούνται να συναινέσουν σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης η οποία εντάσσεται στη λογική της προσομοίωσης του δημόσιου σχολείου με ιδιωτική επιχείρηση όπου κυριαρχεί ο δεσποτισμός του επιχειρηματία, λογική η οποία διαπερνά τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης την οποία στηρίζει η ΑΔΙΠΔΕ.

Συνοψίζω σχετικά με την έκθεση του 2018. Με αυτήν, η ΑΔΙΠΔΕ, πρώτον, επιχειρεί να αναδιαμορφώσει την ιστορική μνήμη για την εκπαίδευση με σκοπό να προωθήσει (στο πλαίσιο της νέας εκδοχής διαχείρισης της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης από τη μνημονιακή κυβέρνηση Τσίπρα), την αυτοαξιολόγηση ως προπόνηση για την εφαρμογή της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, τοποθετείται εχθρικά απέναντι στην πρακτική των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιώντας «αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης» προερχόμενα από κείμενο της συνδικαλιστικής ομοσπονδίας τους αντί να διαμορφώσουν το λόγο τους αποκλειστικά εντός της σχολικής μονάδας, υπό το άγρυπνο βλέμμα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και υπό την απειλή των πειθαρχικών κυρώσεων, των απολύσεων και της ατομικής ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησής τους, όπως επιθυμεί η ΑΔΙΠΔΕ. Τρίτον, επιχειρεί να χρησιμοποιήσει την κριτική παιδαγωγική για να αντιπαρατεθεί στους εκπαιδευτικούς που αγωνίζονται συλλογικά με βάση τις δημοκρατικές διαδικασίες της συνδικαλιστικής ομοσπονδίας τους, ενώ, στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί θέτουν το ζήτημα της σχετικής αυτονομίας του δημόσιου σχολείου με ανάλογο τρόπο με εκείνον του Giroux: αντιλαμβάνονται τα όρια της σχετικής αυτονομίας του από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς ως μεταβλητά, εξαρτώμενα από την επιδείνωση ή την άμβλυνση συγκεκριμένων προβλημάτων που επισημαίνουν και, βέβαια, από την έκβαση των αποτελεσμάτων της δικής τους αντίστασης ενάντια στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές οι οποίες συρρικνώνουν τη σχετική αυτονομία του σχολείου από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Δεν είναι οι εκπαιδευτικοί αυτοί που περιορίζουν τη σχετική αυτονομία του δημόσιου σχολείου από την καπιταλιστική

οικονομία της αγοράς, είναι αυτοί οι οποίοι αγωνίζονται έμπρακτα για τη διεύρυνση των ορίων της σχετικής αυτονομίας. Και είναι η ΑΔΙΠΠΔΕ εκείνη που προωθεί έμπρακτα τη λογική προσομοίωσης του δημόσιου σχολείου με ιδιωτική επιχείρηση όπου κυριαρχεί ο δεσποτισμός του επιχειρηματία, στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης την οποία υποστηρίζει.

## **Η ΑΔΙΠΠΔΕ στην υπηρεσία της κυβέρνησης Μητσοτάκη**

Η τέταρτη έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ δημοσιεύτηκε τον Ιούλιο του 2019, όταν η Νέα Δημοκρατία είχε μόλις επικρατήσει στις πρόωρες βουλευτικές εκλογές στις οποίες οδηγήθηκε η κυβέρνηση Τσίπρα εξαιτίας της ήττας της με δέκα ποσοστιαίες μονάδες στις ευρωεκλογές του Μάη. Επρόκειτο για μια ήττα που σφράγισε τη χρεοκοπία της λογικής της ήπιας κυβερνητικής διαχείρισης των μνημονίων και των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών, λογική την οποία εκπροσώπησε η κυβέρνηση Τσίπρα σχεδόν για μια τετραετία.

Χαρακτηριστικό δείγμα της χρεοκοπίας της λογικής της κυβέρνησης Τσίπρα στην εκπαίδευση ήταν η θεσμοθέτηση, τον Ιανουάριο του 2019, ενός νέου συστήματος διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών και προσλήψεων αναπληρωτών εκπαιδευτικών με το νόμο 4589/2019. Μετά από μια σειρά εξαγγελιών υπουργών Παιδείας και άλλων στελεχών της για μόνιμους διορισμούς χιλιάδων εκπαιδευτικών που δεν υλοποιήθηκαν ποτέ, η κυβέρνηση Τσίπρα καθιέρωσε ένα σύστημα διορισμών το οποίο απαξίωνε τα πτυχία και την προϋπηρεσία των χιλιάδων αναπληρωτών εκπαιδευτικών, εξαναγκάζοντάς τους σε αγώνα δρόμου για την απόκτηση μεταπτυχιακών ακαδημαϊκών και άλλων προσόντων, απόκτηση που, συνήθως, απαιτεί την καταβολή σημαντικών χρηματικών ποσών. Έτσι, μια κυβέρνηση η οποία διακήρυσε ότι υπηρετεί τους σκοπούς και τις αξίες της Αριστεράς όχι μόνο διατήρησε για χρόνια το καθεστώς της ελαστικής εργασίας των χιλιάδων αναπληρωτών-νομάδων, αλλά και απαξίωσε απροκάλυπτα τα πτυχία των δημόσιων πανεπιστημίων εξαναγκάζοντας τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σε ένα κυνήγι κατά κανόνα ακριβοπληρωμένων μεταπτυχιακών τίτλων, προωθώντας την ανάπτυξη μιας νέας εκπαιδευτικής αγοράς.

Η ΑΔΙΠΠΔΕ, κατά την προσφιλή τακτική της, σιώπησε και για αυτή την επιλογή της κυβέρνησης Τσίπρα (που στη συνέχεια, με περισσή προθυμία, εφάρμοσε η κυβέρνηση Μητσοτάκη), επιλογή η οποία προφανώς επηρεάζει την ποιότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προωθώντας τη νεοφιλελεύθερη λογική της ανάπτυξης αγοράς εκπαιδευτικών προσόντων για την πρόσληψη

εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Εστίασε την προσοχή της και πάλι στην αξιολόγηση, αυτή τη φορά των μαθητών.

Με διαδοχικά έγγραφα προς το υπουργείο Παιδείας η ΑΔΙΠΠΔΕ ζήτησε και έλαβε, τον Μάρτιο του 2019, στοιχεία από το ηλεκτρονικό σύστημα MySchool που αφορούσαν τις βαθμολογίες των μαθητών επτά τάξεων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 2015 μέχρι το 2018. Η μελέτη των βαθμολογιών είχε τρεις στόχους: α) «να συμβάλει στον προβληματισμό για τη διαμόρφωση σαφούς και παιδαγωγικά εκσυγχρονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών», β) «να αναδείξει τον βαθμό στον οποίο το σχολείο επιτυγχάνει να προωθήσει τους σκοπούς των προγραμμάτων σπουδών στο σύνολο των μαθητών» και γ) «να ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική πολιτική, το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς έναντι των αυξημένων πιθανοτήτων μεγάλα ποσοστά μαθητών να μην κατακτήσουν τη σχολική γλώσσα, με αποτέλεσμα να δυσκολευτούν ή να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους και να παραμείνουν ως ενήλικοι λειτουργικά αναλφάβητοι». Μετά την έγκριση της έκθεσης από το Συμβούλιο, στις 19/7/2019 ανατέθηκε η επιμέλειά της στον Η. Ματσαγγούρα, τη θητεία του οποίου ως προέδρου της ΑΔΙΠΠΔΕ είχε ανανεώσει προηγουμένως η κυβέρνηση Τσίπρα (ΑΔΙΠΠΔΕ 2019, 7-10).

Όσον αφορά τον δεύτερο και τον τρίτο στόχο της έρευνας της ΑΔΙΠΠΔΕ (που αλληλοσυνδέονται), είναι φανερό ότι η μελέτη της αποτελεσματικότητας του σχολείου με βάση αποκλειστικά την ανάλυση των βαθμολογιών των μαθητών για τρία μόλις χρόνια δεν μπορεί να προσφέρει τίποτε περισσότερο από περιγραφικές διαπιστώσεις. Η έρευνα δείχνει την κλιμάκωση των βαθμολογιών ανά σχολική τάξη και μάθημα αλλά, εξαιτίας του σχεδιασμού της, δεν οδηγεί σε κάποιο ουσιαστικό συμπέρασμα που να αναφέρεται στους παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται για το ότι υπάρχουν ποσοστά μαθητών με χαμηλές βαθμολογίες σε διάφορες τάξεις και μαθήματα. Ο ρόλος που παίζουν τα προγράμματα σπουδών, τα εγχειρίδια των μαθητών, η χρηματοδότηση, οι υποδομές και η στελέχωση των σχολείων στην εμφάνιση διαφόρων ποσοστών μαθητών με χαμηλές βαθμολογίες απλώς δεν εξετάζεται.

Μάλιστα, αφού οι «κοινωνικές παράμετροι» (προφανώς η οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των μαθητών), τις οποίες η ίδια η ΑΔΙΠΠΔΕ θεωρεί καθοριστικές «δεν ήταν εφικτό να μελετηθούν» (στο ίδιο, 33-34), η πραγματική στόχευση της έρευνας γίνεται ξεκάθαρη. Τόσο η οικονομικοκοινωνική πολιτική που μετά από εννιά χρόνια μνημονίων διεύρυνε τις κοινωνικές ανισότητες όσο και η εκπαιδευτική πολιτική η οποία ευθύνεται για το είδος των προγραμμάτων σπουδών, για το είδος των εγχειριδίων των μαθητών, για τη χρηματοδότηση, για τις υποδομές

και για τη στελέχωση των σχολείων αθλώνονται, εξαφανιζόμενες από τη θεματολογία της συζήτησης για την εκπαίδευση που επιχειρεί να επιβάλει η ΑΔΙΠΠΔΕ.

Εκτός από τη συμβολή της έκθεσης του Ιουλίου του 2019 στην αποσιώπηση των μέχρι τη δημοσίευσή της νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών εκπαιδευτικών πολιτικών, η ίδια έκθεση συνέβαλε με συγκεκριμένο τρόπο στην ιδεολογική νομιμοποίηση της συνέχισης, της διεύρυνσης και της ενίσχυσής τους. Η επισήμανση του κινδύνου του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού χωρίς αναζήτηση των κοινωνικών και πολιτικών γενεσιουργών αιτίων τους αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη σε μια πολιτική συγκυρία στην οποία ο αυθεντικός πολιτικός εκπρόσωπος του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού στην Ελλάδα, δηλαδή το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας, βρισκόταν στην κυβερνητική εξουσία.

Δεν είναι βέβαια, τυχαίο το γεγονός ότι συντηρητικά μέσα μαζικής ενημέρωσης υποδέχτηκαν την έκθεση με ιδιαίτερα ευνοϊκό τρόπο.<sup>5</sup> Η δημιουργία κλίματος πανικού για τις χαμηλές βαθμολογίες των μαθητών χωρίς αναζήτηση των κοινωνικών και πολιτικών γενεσιουργών αιτίων τους αποτελεί προσφιλέστερο ιδεολογικό μοτίβο που χρησιμοποιούν οι νεοφιλελεύθεροι και νεοσυντηρητικοί διεθνώς από την εποχή της έκθεσης *Ένα Έθνος σε Κίνδυνο* (1983) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής για να νομιμοποιηθεί ιδεολογικά η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης.<sup>6</sup>

Για «να συμβάλει στον προβληματισμό για τη διαμόρφωση σαφούς και παιδαγωγικά εκσυγχρονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών», δηλαδή να επιτύχει τον πρώτο στόχο της έρευνάς της, η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ του 2019 εστίασε την προσοχή της στη νομοθεσία για την αξιολόγηση των μαθητών, υποστηρίζοντας ότι σε αυτήν εκφράζεται μια σταδιακή αλλαγή «παραδείγματος». Σύμφωνα με την έκθεση, το «τεχνοκρατικό παράδειγμα», μιχεβιοριστικής προέλευσης, έχει ως βασικά χαρακτηριστικά του το διαχωρισμό των ρόλων εκπαιδευτικών και μαθητών (ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος δρων και οι μαθητές παθητικοί αποδέκτες), τις παραδοσιακές μορφές εξέτασης των μαθητών με μονομερές κριτήριο το βαθμό συγκράτησης των γνώσεων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μέσω των μαθητικών επιδόσεων. Το

<sup>5</sup> Με πρωτοπόρα, βέβαια, τη ναυαρχίδα του συντηρητικού Τύπου *Καθημερινή*, το ρεπορτάζ της οποίας με τίτλο «Έκθεση-σοκ για τους μαθητές. Τα ποσοστά των μαθητών αποτυπώνουν το ναυάγιο στην πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» αναπαρήγαγαν κάμποσες συντηρητικές ιστοσελίδες. Βλ. <https://www.kathimerini.gr/> και ενδεικτικά <https://www.fortunegreece.com/> [ανακτήθηκαν στις 23/12/2020].

<sup>6</sup> Ενδεικτικά για τη συγκεκριμένη έκθεση και το κλίμα πανικού που δημιούργησε βλ. Au 2020, 104-106.



«κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα», που βασίζεται στο έργο του Lev Vygotsky, καθιστά τον μαθητή υποκείμενο των μαθησιακών δράσεων και η μάθηση θεωρείται ενεργός διαδικασία, πολιτισμικά εμποτισμένη και κοινωνικά διαμεσολαβημένη. Η τεχνοκρατική προσέγγιση συνδέεται με την τελική αξιολόγηση και τις εξετάσεις. Η προσέγγιση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού συνδέεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, με την περιγραφική αξιολόγηση και με την αξιοποίηση του φακέλου των μαθητικών εργασιών, ενώ η αυτοαξιολόγηση των μαθητών «κινείται στην τομή του κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικού και του χειραφετικού παραδείγματος» για το οποίο, όμως, η έκθεση δεν μας δίνει περισσότερες πληροφορίες εκτός από το ότι ορισμένοι «κριτικοί παιδαγωγοί» δεν το εφαρμόζουν, αφού το δικό τους (αυστραλιανό) πρόγραμμα «υπάγεται στο κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα» (ΑΔΙΠΠΔΕ 2019, 18-24, 115).

Σύμφωνα με την ΑΔΙΠΠΔΕ, ενώ η ελληνική νομοθεσία για την αξιολόγηση από το 1994 και μετά εκφράζει στο σύνολό της τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης, το παραδοσιακά κυρίαρχο τεχνοκρατικό παράδειγμα συνεχίζει να αντιστέκεται λόγω έλλειψης της κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν στη μάθηση, στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση τις πρακτικές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται, αν όχι να ακυρώνεται, ο παιδαγωγικός εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η έκθεση, «Οι συνήθεις επιφυλάξεις των κοινωνικών δομών στις αλλαγές, μετατρέπονται σε έντονες αντιδράσεις, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, όταν δεν έχουν προηγηθεί επιμορφώσεις και, επιπλέον, δεν υπάρχουν και οι αναγκαίες δομές στήριξης. Ακόμη και όταν δεν υπάρχουν εμφανείς αντιδράσεις, τα κοινωνικά συστήματα έχουν τη δυνατότητα να αφομοιώνουν νέα και "απειλητικά" στοιχεία με τέτοιο τρόπο που να τα ακυρώνουν». Ο ισχυρισμός της ΑΔΙΠΠΔΕ είναι σαφής: οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις «επιφυλάξεις» των κοινωνικών δομών και συμβάλλουν στην αφομοίωση από «τα κοινωνικά συστήματα» των νέων στοιχείων τα οποία νομοθετεί η πολιτική εξουσία, συνεπώς αυτοί ευθύνονται για το ότι η διαδικασία ένταξης των «ερμηνευτικών και χειραφετικών ανοιγμάτων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας» στην εκπαιδευτική πράξη είναι αργή, όπως υποθέτει η ΑΔΙΠΠΔΕ επικαλούμενη μικρής κλίμακας έρευνες (στο ίδιο, 17, 20, 25-26).

Δεν θα σχολιάσω εδώ την ορθότητα της χρήσης της έννοιας του παραδείγματος από την ΑΔΙΠΠΔΕ στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών, της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, τη θεμελίωση των δύο παραδειγμάτων («τεχνοκρατικό» και «κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικό») αποκλειστικά σε ψυχολογικές θεωρίες χωρίς τον παραμικρό ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό προσδιορισμό, καθώς και την αναφορά



του τρίτου παραδείγματος («χειραφετικό») χωρίς κάποιον, έστω, στοιχειώδη ορισμό των χαρακτηριστικών του. Εδώ, το σημαντικό είναι η ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι παρουσιάζονται ως εκείνοι που δεν προσαρμόζονται στην αλλαγή του παραδείγματος η οποία εκφράζεται στην κρατική νομοθεσία για την αξιολόγηση των μαθητών.

Η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ ουσιαστικά κατηγορεί τους εκπαιδευτικούς για τη μη εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της περιγραφικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης με βάση υποθέσεις. Ταυτόχρονα, περιέχει μια έρευνα που θεμελιώνεται στις τελικές αριθμητικές βαθμολογήσεις των μαθητών και κρίνει το έργο των σχολείων με βάση αποκλειστικά αυτές τις βαθμολογήσεις. Με άλλα λόγια, με τις δικές της ερευνητικές επιλογές, η ΑΔΙΠΠΔΕ αποδεικνύει έμπρακτα την προτεραιότητα που η ίδια δίνει στην τελική βαθμολόγηση με κλίμακες και στις συνδεδεμένες μαζί της εξετάσεις έναντι της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της περιγραφικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης.

Στην πραγματικότητα, η ΑΔΙΠΠΔΕ υποστηρίζει την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της περιγραφικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης ως δευτερεύουσας σημασίας συμπληρώματα της τελικής βαθμολόγησης σε κλίμακες και των συνδεδεμένων μαζί της εξετάσεων. Σε καμιά περίπτωση δεν επιθυμεί την κατάργηση της τελικής βαθμολόγησης σε κλίμακες και των συνδεδεμένων μαζί της εξετάσεων. Το (κατά τη φρασεολογία της ΑΔΙΠΠΔΕ) «τεχνοκρατικό παράδειγμα» είναι κυρίαρχο στις ερευνητικές προτεραιότητές της για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ενώ το «κοινωνικοκονστροβιστικό» υπάρχει ως υποτελές συμπλήρωμά του, που νομιμοποιεί ιδεολογικά το «τεχνοκρατικό».

Συνοψίζω σχετικά με την έκθεση του 2019. Με αυτή την έκθεση η ΑΔΙΠΠΔΕ, πρώτον, επιχείρησε να αθώσει τόσο την οικονομικοκοινωνική πολιτική που μετά από εννιά χρόνια μνημονίων διεύρυνε τις κοινωνικές ανισότητες όσο και την εκπαιδευτική πολιτική η οποία ευθύνεται για το είδος των προγραμμάτων σπουδών, για το είδος των εγχειριδίων των μαθητών, για τη χρηματοδότηση, για τις υποδομές και για τη στελέχωση των σχολείων, εξαφανίζοντας αυτές τις πολιτικές από τη θεματολογία της συζήτησης για την εκπαίδευση. Δεύτερον, η έκθεση του 2019 συνέβαλε στην ιδεολογική νομιμοποίηση της συνέχισης, της διεύρυνσης και της ενίσχυσης των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών για την εκπαίδευση επιχειρώντας να δημιουργήσει κλίμα πανικού για τις χαμηλές βαθμολογίες των μαθητών χωρίς αναζήτηση των κοινωνικών και πολιτικών γενεσιουργών αιτίων τους, δηλαδή χρησιμοποιώντας ένα ιδεολογικό μοτίβο προσφιλές στους νεοφιλελεύθερους και νεοσυντηρητικούς διεθνώς. Τρίτον, η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ ενοχοποίησε αβάσιμα, στηριζόμενη σε υποθέσεις, τους εκπαιδευτικούς για τη μη

εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της περιγραφικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, ενώ η ίδια, μέσω των ερευνητικών προτεραιοτήτων της, προωθεί την ανισοβαρή-υποτελή συνύπαρξη αυτών των αξιολογικών πρακτικών με εκείνες των βαθμολογικών κλιμάκων και των συνδεδεμένων μαζί τους εξετάσεων.

Η επόμενη έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ (και τελευταία μέχρι σήμερα) δημοσιεύτηκε περίπου ενάμιση χρόνο μετά την τέταρτη, τον Δεκέμβρη του 2020. Σ' αυτό, όμως, το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στην τέταρτη και στην πέμπτη έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ, η προώθηση της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης είχε επιταχυνθεί στην ελληνική εκπαίδευση.

Το πρώτο βήμα της εντατικής προώθησης της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης έγινε με την ψήφιση στη Βουλή του άρθρου 50 του νόμου 4653/2020 στο τέλος Ιανουαρίου του 2020. Με αυτή τη ρύθμιση, η κυβέρνηση Μητσοτάκη έδωσε τη δυνατότητα διορισμού στην εκπαίδευση σε αποφοίτους ιδιωτικών κολεγίων οι οποίοι καταφανώς υστερούν των αποφοίτων των δημόσιων Πανεπιστημίων, αφού η φοίτηση στα κολέγια δεν γίνεται μετά από επιλογή μέσω πανελλαδικών εξετάσεων, αλλά με βάση την οικονομική δυνατότητα της οικογένειας του σπουδαστή. Το άρθρο 50 καθιερώνει μια πρωτοφανή ανισότητα στους διορισμούς των εκπαιδευτικών εξισώνοντας αυθαίρετα του αποφοίτους των δημόσιων πανεπιστημίων με τους αποφοίτους των ιδιωτικών κολεγίων.

Έτσι, απαξιώνονται τα δημόσια Πανεπιστημιακά Τμήματα μέσω της εξίσωσής τους με τα ιδιωτικά κολέγια, με τα τελευταία να χαρακτηρίζονται από την ανεπαρκή διάρκεια των σπουδών τους, την απουσία ερευνητικού έργου, την έλλειψη πρακτικής άσκησης στα δημόσια σχολεία, τις αδιαφανείς διαδικασίες επιλογής και τα χαμηλού επιπέδου προσόντα του διδακτικού προσωπικού τους. Το άρθρο 50 του νόμου 4653/2020 όχι μόνο συνεπάγεται την απαξίωση των δημόσιων Πανεπιστημιακών Τμημάτων που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς και είναι αντίθετο με το άρθρο 16 του Συντάγματος, το οποίο αναφέρει ρητά ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά και μόνο σε νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση (δηλαδή σε δημόσια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα), αλλά και υπονομεύει άμεσα, καθώς και σε βάθος χρόνου, την ποιότητα της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη δυνατότητα πρόσληψης αποφοίτων κολεγίων τα οποία έχουν όλα τα αρνητικά χαρακτηριστικά που προανέφερα.

Λίγο αργότερα, με την ευκαιρία της αναστολής λειτουργίας όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του ιού Covid-19 στις αρχές Μαρτίου του 2020, η κυβέρνηση Μητσοτάκη προώθησε την εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Η εφαρμογή αυτής της μορφής εκπαίδευσης ανέδειξε το ζήτημα της δυνατότητας της συμμετοχής όλων των μαθητών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, αφού δεν

διέθεταν όλοι πρόσβαση στο διαδίκτυο, τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό και τις ικανότητες χειρισμού του σε επαρκή βαθμό, δυνατότητα συμμετοχής η οποία παραπέμπει ευθέως στην ενίσχυση της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των ταξικών και άλλων ανισοτήτων. Το ίδιο ζήτημα σχετίζεται με την ανεπάρκεια των τεχνολογικών υποδομών στις οποίες στηρίζεται η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής συρρίκνωσης της χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης τουλάχιστον στην τελευταία δεκαετία εφαρμογής των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή εκείνοι που συκοφαντούνται συστηματικά από αυτές τις πολιτικές ως ιδιοτελείς και οκνηροί, εργάστηκαν εντατικά στις συνθήκες της πανδημίας για να κρατηθούν ζωντανές οι μορφωτικές διαδικασίες, παρά τις μεγάλες ελλείψεις της επιμόρφωσής τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ουσιαστικά, υπερασπίστηκαν το δημόσιο σχολείο και τον παιδαγωγικό τους ρόλο, με τη χρήση προσωπικών (πολλές φορές ανεπαρκών) τεχνολογικών μέσων και με τη διαμόρφωση ποικιλόμορφων πρακτικών επικοινωνίας, συμπαράστασης, αλληλεγγύης και διαπαιδαγώγησης των μαθητών τους, στις δύσκολες καταστάσεις εγκλεισμού που βίωναν.

Σ' αυτό το διάστημα ξεδιπλώθηκε μια πολύπλευρη προσπάθεια της κυβέρνησης Μητσοτάκη και της πλειονότητας της εκπαιδευτικής ιεραρχίας μέσω εντολών, πιέσεων και απειλών για να μετατεθεί η ευθύνη για τη λειτουργία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και για να τους εξαναγκάσουν να την εφαρμόσουν με συγκεκριμένους τρόπους. Πρόκειται για μια προσπάθεια η οποία συνδεόταν κυρίως α) με την προβολή μιας υποκριτικής εικονικής πραγματικότητας εφαρμογής της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ως κυβερνητικής επιτυχίας και β) με την κατάθεση στη Βουλή και την ψήφιση ενός εκπαιδευτικού νόμου με σαφή νεοφιλελεύθερο-νεοσυντηρητικό χαρακτήρα σε συνθήκες καθεστώτος έκτακτης ανάγκης, με τα συνδικαλιστικά δικαιώματα και τις λαϊκές ελευθερίες σε περιορισμό.

Ο νόμος αυτός (4692/2020), που αποτελεί αποφασιστικό βήμα για την περαιτέρω εφαρμογή της νεοφιλελεύθερης - νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης στην ελληνική εκπαίδευση, ψηφίστηκε τον Ιούνιο του 2020, στις συνθήκες της πανδημίας, με τη Βουλή να υπολειτουργεί και τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς σε συνθήκες εγκλεισμού και περιοριστικών μέτρων για τις μαζικές συγκεντρώσεις. Η στόχευση ήταν εύκολα ορατή: να εξασφαλιστεί ότι θα υπάρξουν οι κατά το δυνατόν ελάχιστες αντιδράσεις σ' ένα νόμο στον οποίο αποτυπώνεται η ιδεολογικοπολιτική σφραγίδα της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης.

Ο νόμος 4692/2020 έχει νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα, πρώτα απ' όλα, διότι αποσκοπεί στη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, μέσω της αύξησης των μαθητών ανά τμήμα και τη θέσπιση ελάχιστου αριθμού μαθητών στα 7θέσια και πάνω σχολεία με αποτέλεσμα τις συγχωνεύσεις και τις καταργήσεις σχολικών τάξεων ώστε να μειωθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, διότι ενισχύει τη διαφοροποίηση μεταξύ των σχολικών μονάδων, καθώς και των μαθητών και εκπαιδευτικών που φοιτούν και εργάζονται, αντίστοιχα, σ' αυτές. Με την αύξηση του αριθμού των πρότυπων σχολείων ενισχύεται η διαφοροποίηση μεταξύ των σχολικών μονάδων και μ' αυτόν τον τρόπο προετοιμάζεται μεθοδικά η λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αγοράς, με βάση το αγγλοσαξονικό μοντέλο της επιλογής σχολείου.

Βέβαια, η αύξηση του αριθμού των πρότυπων σχολείων έχει και ιδεολογικό ρόλο. Ο νεοφιλελευθερισμός και ο νεοσυντηρητισμός είναι από θέση αρχής εχθρικοί στην ενιαία δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση για όλους, επιδιώκουν συστηματικά να εμποδίσουν το δικαίωμα των λίγων που θεωρούνται ανώτεροι (άριστοι), να φοιτούν σε διαφορετικά, πιο ποιοτικά σχολεία από εκείνα όπου φοιτούν οι θεωρούμενοι ως κατώτεροι (καλοί, μέτριοι και κακοί) πολλοί. Όπως, επίσης, η αύξηση του αριθμού των πρότυπων σχολείων, φιλοδοξεί να συμβάλει και στην εμπέδωση μιας μοναδικής ορθής παιδαγωγικής πρακτικής την οποία οφείλουν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Η ενίσχυση της διαφοροποίησης μεταξύ των σχολικών μονάδων και συνεπώς η προετοιμασία της λειτουργίας της εκπαίδευσης ως αγοράς, καθώς και η εμπέδωση μιας μοναδικής ορθής παιδαγωγικής πρακτικής την οποία οφείλουν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, προωθούνται, επίσης, μέσω των διαδικασιών εξωτερικής ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των πρότυπων και πειραματικών σχολείων που προβλέπει ο νόμος 4692/2020. Ο κρατικός αυταρχισμός και οι συναφείς μορφές κοινωνικού, πολιτικού και παιδαγωγικού ελέγχου των εκπαιδευτικών που υλοποιούνται με την εξωτερική ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών των πρότυπων και πειραματικών σχολείων η οποία περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία και λειτουργεί ως προάγγελος της ατομικής αξιολόγησης όλων των εκπαιδευτικών, διαπλέκονται με το αγοραίο νεοφιλελεύθερο όραμα. Στόχος είναι η εμπέδωση της λογικής των σχολείων πολλών ταχυτήτων και της σύνδεσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τη χρηματοδότησή τους, όπως ήδη θεσμοθετήθηκε για τα πανεπιστήμια από την κυβέρνηση Μητσοτάκη.

Η παλινόρθωση των συντηρητικών ιδεών είναι αλληλένδετη με την επέλαση του νεοφιλελευθερισμού. Δεν μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί παράξενη ούτε η επαναφορά

της διαγωγής στα σχολικά απολυτήρια του Γυμνασίου και του Λυκείου ούτε η αντικατάσταση της Κοινωνιολογίας από τα Λατινικά στα εξεταζόμενα μαθήματα για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με το νεοσυντηρητισμό, κάθε πειθαρχική απόκλιση πρέπει να τιμωρείται σκληρά, ακόμη και με στιγματισμό, ενώ η σημασία κάθε γνωστικού αντικειμένου που η διδασκαλία του παρέχει σημαντικές δυνατότητες για αμφισβήτηση της κυρίαρχης ιδεολογίας πρέπει να συρρικνώνεται.

Το τρίτο στοιχείο που καταδεικνύει τον νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα του νόμου 4692/2020 είναι η προσπάθεια ώθησης περισσότερων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ποικίλες μορφές (κυρίως ιδιωτικής) κατάρτισης, η ενίσχυση της οποίας αποτελεί κομβικό ζητούμενο της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης. Στον συγκεκριμένο νόμο, η ώθηση προς την κατάρτιση πραγματοποιείται με την ενίσχυση της επιλεκτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης μέσω της αύξησης του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων στο Γυμνάσιο και της τράπεζας θεμάτων στο Λύκειο που το μετατρέπει σε αρένα εξετάσεων, καθώς και μέσω της θέσπισης ως ορίου ηλικίας τα 17 χρόνια για τη φοίτηση στα Επαγγελματικά Λύκεια.

Η έμφαση που δίνει ο νόμος 4692/2020 στις δεξιότητες στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν είναι τυχαία: αποσκοπεί στη σταδιακή προετοιμασία των μαθητών για να κατευθυνθούν στους πολυδαίδαλους μηχανισμούς της κατάρτισης, υπονομεύοντας ταυτόχρονα την ολόπλευρη μόρφωση ως θεμελιώδη σκοπό του δημόσιου σχολείου. Ακόμη και το Νηπιαγωγείο πρέπει να προσαρμοστεί στην προοπτική της κατάρτισης, με την εισαγωγή χωριστών γνωστικών αντικειμένων όπως τα Αγγλικά και η Πληροφορική στο πρόγραμμά του, με στόχο την απόκτηση ανάλογων δεξιοτήτων.

Κατά την προσφιλή της τακτική για τη συγκάλυψη των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών, η ΑΔΙΠΠΔΕ και πάλι σιώπησε για τις επιλογές της κυβέρνησης Μητσοτάκη. Προφανώς δεν θεωρεί ότι η δυνατότητα διορισμού αποφοίτων ιδιωτικών κολεγίων, με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προανέφερα, υπονομεύει την ποιότητα της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, δεν φαίνεται να θεωρεί άξιο σχολιασμού το γεγονός της μη συμμετοχής όλων των μαθητών στην Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση λόγω έλλειψης πρόσβασης στο διαδίκτυο, τεχνολογικού εξοπλισμού και ικανοτήτων χειρισμού του.

Όπως επίσης φαίνεται ότι η ΑΔΙΠΠΔΕ δεν θεωρεί ότι ο αριθμός των μαθητών ανά σχολική τάξη, η υποβάθμιση των κοινωνικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων, ο πολλαπλασιασμός των εξετάσεων με κλίμακες βαθμολόγησης (που, βέβαια, δεν εντάσσονται στο «κοινωνικο-κονστρουβιστικό παράδειγμα» της αξιολόγησης των μαθητών για το οποίο είχε αφιερώσει κάμποσες σελίδες στην έκθεση του 2019) και η

εισαγωγή των Αγγλικών και της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο έχουν κάποια σχέση με την ποιότητα της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Δεν γνωρίζω αν η έκθεση του 2020 της ΑΔΙΠΠΔΕ συντάχθηκε ενόψει της προγραμματισμένης αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης την οποία έχει εξαγγείλει η υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Μητσοτάκη με την ευκαιρία του διορισμού 116 νέων προσωρινών διευθυντών εκπαίδευσης<sup>7</sup> με σκοπό να τη βοηθήσει στην πραγματοποίησή της, αφού συγκρίνει και σχολιάζει τις νομοθετικές πρακτικές των κυβερνήσεων για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης επί σχεδόν 40 χρόνια (προϋποθέσεις, κριτήρια), καθώς και δεδομένα από την εφαρμογή τους. Το βέβαιο, όμως, είναι ότι η συγκεκριμένη έκθεση επιτελεί ένα άλλο, σημαντικό για τους σχεδιασμούς της κυβέρνησης Μητσοτάκη έργο, την ιδεολογική νομιμοποίηση της εντατικής προώθησης της νεοφιλελεύθερης - νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης.

Όπως προανέφερα, ο νόμος 4692/2020 περιέχει συγκεκριμένες διατάξεις για την ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των πρότυπων και πειραματικών σχολείων που λειτουργεί ως προάγγελος της ατομικής αξιολόγησης όλων των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, στον ίδιο νόμο, σ' αυτή την αξιολόγηση προβλέπεται να λαμβάνουν μέρος γονείς και μαθητές και τα αποτελέσματά της να δημοσιοποιούνται, προβλέψεις με τις οποίες η ΑΔΙΠΠΔΕ είχε διαφωνήσει στην πρώτη έκθεσή της, το 2015. Όμως, η συγκυρία του 2015 ήταν διαφορετική, τότε η ΑΔΙΠΠΔΕ δήλωνε τη διάθεσή της να συνεργαστεί με την κυβέρνηση Τσίπρα για την ευέλικτη διαχείριση του ζητήματος της αξιολόγησης μέσω της προώθησης της αυτοαξιολόγησης και την αναβολή της ατομικής αξιολόγησης μετά την εμπέδωση της σχετικής «κουλτούρας».

Στην παρούσα συγκυρία που σηματοδοτείται από την κυβέρνηση Μητσοτάκη, οι διαφωνίες της ΑΔΙΠΠΔΕ για τη συμμετοχή των γονέων και των μαθητών στην αξιολόγηση και για τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έχουν απλώς πάει περίπατο. Με βάση τις δηλώσεις της υπουργού Παιδείας στις 3 Οκτωβρίου 2019, σύμφωνα με τις οποίες ετοιμάζεται νομοσχέδιο για την ατομική ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών που θα εφαρμοστεί τον Σεπτέμβριο του 2021,<sup>8</sup> είναι φανερό ότι επίκειται ακόμη μια πολιτική-παιδαγωγική αντιπαράθεση για αυτό το επίμαχο ζήτημα και η ΑΔΙΠΠΔΕ σπεύδει να δηλώσει τη στράτευσή της. Η στράτευση της ΑΔΙΠΠΔΕ στην προετοιμασία για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης αντιπαράθεσης δηλώνεται στην τελευταία έκθεσή της. Κάνοντας μια ιστορική

<sup>7</sup> Βλ. <https://www.minedu.gov.gr/>

<sup>8</sup> Βλ. το σχετικό ρεπορτάζ στο <https://www.esos.gr/arthra/69692/n-kerameos-etoimazoyme-nomoshedio-gia-tin-axiologisi-ton-ekpaideytikon> (ανακτήθηκε στις 28/12/2020).



αναδρομή στην ιστορία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, εξαπολύει μια σφοδρή επίθεση στους εκπαιδευτικούς και τις συλλογικές οργανώσεις τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος και την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΔΟΕ και ΟΛΜΕ). Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα υποτίθεται ότι χαρακτηρίζονται από γενικευμένο αρνητισμό και αδιαλλαξία, δογματισμό, ακαμψία και έλλειψη μέτρου, συντεχνιακές πρακτικές, κομματικοποίηση και αφερεγγυότητα, εντάσσοντας αφοριστικά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα ξεπερασμένα και αποτυχημένα κατασταλτικά, καταπιεστικά και διοικητικά μέτρα (ΑΔΙΠΠΔΕ 2020, 23, 25, 30, 41).

Ειδικά η ΔΟΕ εμφανίζεται από την τελευταία έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ να προσπαθεί να ελέγξει τις επιλογές στελεχών της εκπαίδευσης, να αντιφάσκει υποστηρίζοντας τη μονιμότητα των δασκάλων σε αντίθεση με τη μη υποστήριξη της μονιμότητας των στελεχών της εκπαίδευσης και να υποστηρίζει «ακραίες θέσεις» (στο ίδιο, 13, 21-23). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποτίθεται ότι διακατέχονται από ωφελιμιστικό πνεύμα και θεωρούν τα πράγματα απομονωμένα από την εκπαιδευτική-παιδαγωγική τους διάσταση (στο ίδιο, 40).

Δεν θα ασχοληθώ εδώ με την αξιοπιστία της ιστορικής αναδρομής της ΑΔΙΠΠΔΕ από την οποία απουσιάζουν στοιχειώδεις προσδιορισμοί των κοινωνικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών και ιδεολογικών συνθηκών εντός των οποίων γεννήθηκε και λειτούργησε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Εκείνο που θα με απασχολήσει είναι η νέα προσπάθεια της ΑΔΙΠΠΔΕ να τεκμηριώσει την επίθεσή της εναντίον των συλλογικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας την κριτική παιδαγωγική.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την ΑΔΙΠΠΔΕ, η οποία στηρίζεται σε αναφορά του Σήφη Μπουζάκη, η μεταφορά της συζήτησης όταν τίθενται θέματα αξιολόγησης και βελτίωσης της εκπαίδευσης στους οικονομικούς πόρους και στην υλικοτεχνική υποδομή συνιστά συντεχνιακή τακτική αλλαγής της ατζέντας και βαθιά τεχνοκρατική και παρωχημένη αντίληψη. Οι κριτικοί παιδαγωγοί Carr & Kemmis «αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των υλικών πόρων, αλλά και τα όριά τους και επισημαίνουν ότι η μονομερής εστίαση στους υλικούς πόρους για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και η αγνόηση των εκπαιδευτικών πόρων αποτελεί μια ακραία τεχνοκρατική και συντηρητική αντίληψη» (στο ίδιο, 42).

Αφήνοντας κατά μέρος τα λεγόμενα του Μπουζάκη τον οποίο η ΑΔΙΠΠΔΕ δεν συνδέει με την κριτική παιδαγωγική, αξίζει να στρέψουμε την προσοχή μας στο απόσπασμα των Carr & Kemmis τους οποίους θεωρεί κριτικούς παιδαγωγούς και να θέσουμε ένα ερώτημα: Αντιστοιχεί στην πρακτική των συνδικάτων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αυτή η κριτική των Carr & Kemmis;



Μια απλή επίσκεψη στην ιστοσελίδα της ΔΟΕ θα μπορούσε να πληροφορήσει τον πρόεδρο και τα μέλη του Συμβουλίου της ΑΔΙΠΠΔΕ ότι η ΔΟΕ έχει πραγματοποιήσει, από το 1987 μέχρι το 2019, 26 επιστημονικά συνέδρια με ευρύτατη εκπαιδευτική θεματολογία, σε συνεργασία με την Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (ΠΟΕΔ). Επίσης, στον ίδιο ηλεκτρονικό τόπο, ο πρόεδρος και τα μέλη του Συμβουλίου της ΑΔΙΠΠΔΕ θα μπορούσαν να διαπιστώσουν ότι την περίοδο 2017-2019 η ΔΟΕ οργάνωσε, εκτός από το 26<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο (σε συνεργασία με την ΠΟΕΔ) με θέμα την ειδική αγωγή, 1 επιστημονικό συνέδριο με θέμα τη μειονοτική εκπαίδευση, 1 για την προσχολική αγωγή και 1 επιστημονική ημερίδα για την ειδική αγωγή.<sup>9</sup>

Κάθε άλλο, λοιπόν, παρά μονομερής εστίαση στους υλικούς πόρους για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και αγνόηση των εκπαιδευτικών πόρων μπορεί να καταλογιστεί στη ΔΟΕ. Ανάλογη είναι και η ενασχόληση της άλλης ομοσπονδίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς πόρους που αναφέρουν οι Carr & Kemmis: στην ιστοσελίδα της ΟΛΜΕ παρουσιάζονται 12 εκπαιδευτικά συνέδρια και πλήθος εκπαιδευτικών μελετών του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Τεκμηρίωσης το οποίο λειτουργεί στο πλαίσιο της (ανάλογο κέντρο λειτουργεί και στο πλαίσιο της ΔΟΕ).<sup>10</sup>

Είναι φανερό λοιπόν ότι η έκθεση του 2020 της ΑΔΙΠΠΔΕ χρησιμοποιεί την κριτική παιδαγωγική για να τεκμηριώσει θεωρητικά την κριτική της σε κάποια υποτιθέμενη μονομερή εστίαση των συνδικάτων των εκπαιδευτικών στους υλικούς πόρους της εκπαίδευσης, σε αντίθεση με το γεγονός ότι η κριτική αυτή δεν αντιστοιχεί στην ελληνική πραγματικότητα. Βέβαια, η χρήση της κριτικής παιδαγωγικής είναι το «κερασάκι στην τούρτα» των κατηγοριών για αρνητισμό και αδιαλλαξία, δογματισμό, ακαμψία και έλλειψη μέτρου, συντεχνιακές πρακτικές, κομματικοποίηση και αφερεγγυότητα, για να επαναλάβω μερικές από τις κατηγορίες της ΑΔΙΠΠΔΕ εναντίον των εκπαιδευτικών συνδικάτων που προανέφερα.

Ωστόσο, όπως έχει γίνει φανερό από το περιεχόμενο των εκθέσεων που ανέλυσα προηγουμένως, είναι ένα «κερασάκι στην τούρτα» το οποίο η ΑΔΙΠΠΔΕ χρησιμοποιεί σποραδικά, αλλά συστηματικά. Η χρησιμοποίηση αποσπάσματος του Giroux στην έκθεση του 2018, η έστω και αόριστη αναφορά στο χειραφετικό παράδειγμα της αξιολόγησης των μαθητών στην έκθεση του 2019 και η χρησιμοποίηση των Carr & Kemmis στην έκθεση του 2020 είναι τα δείγματα αυτής της σποραδικής αλλά συστηματικής χρησιμοποίησης της κριτικής παιδαγωγικής από την ΑΔΙΠΠΔΕ.

<sup>9</sup> Βλ. <http://doe.gr/> (ανακτήθηκε στις 28/12/2020).

<sup>10</sup> Βλ. <http://kemete.sch.gr/> (ανακτήθηκε στις 28/12/2020).

Η προσπάθεια για θεωρητική νομιμοποίηση της στήριξης που προσφέρει επί επτά χρόνια η ΑΔΙΠΠΔΕ στην προώθηση και εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών στην εκπαίδευση με τη χρησιμοποίηση της κριτικής παιδαγωγικής μπορεί να γίνει πληρέστερα κατανοητή εάν στρέψουμε την προσοχή μας σε ένα βιβλίο του προέδρου της, το οποίο δημοσιεύτηκε το 2019, με τίτλο *Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική*. Οι παρακάτω κριτικές παρατηρήσεις αποσκοπούν σ' αυτήν την πληρέστερη κατανόηση.

## Η θεωρητική νομιμοποίηση των εκθέσεων της ΑΔΙΠΠΔΕ

1. Το 2019, στο εν λόγω βιβλίο, ο Η. Ματσαγγούρας προαναγγέλλει την επίθεση στους εκπαιδευτικούς την οποία, όπως είδαμε, υπέγραψε ως πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ στην έκθεση του 2020. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υποτίθεται ότι διακατέχονται από τον συντεχνιακό λόγο της αντίθεσης σε κάθε αλλαγή και η συνδικαλιστική-συντεχνιακή αντιπαράθεση υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται «από την ευκολία εκφοράς ρητορικού λόγου, λαϊκά εύπεπτου, ενίοτε γοητευτικού, πάντα καταγγελτικού, σπανίως όμως τεκμηριωμένου»<sup>11</sup> (Ματσαγγούρας 2019, 81). Η διαφορά αυτής της επίθεσης του Ματσαγγούρα από εκείνη που θα ακολουθήσει το 2020 από την ΑΔΙΠΠΔΕ περί γενικευμένου αρνητισμού και αδιαλλαξίας, δογματισμού, ακαμψίας και έλλειψης μέτρου, συντεχνιακών πρακτικών, κομματικοποίησης, αφερεγγυότητας και ωφελμιστικού πνεύματος των εκπαιδευτικών και των συνδικάτων τους, είναι μικρή.

Ασφαλώς, η προσπάθεια επίρριψης των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς και στα συνδικάτα τους για να δικαιολογηθούν οι κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες-νεοσυντηρητικές πολιτικές στην εκπαίδευση δεν αποτελεί πρωτοτυπία του Ματσαγγούρα, πρώτα ως συγγραφέα και μετά ως πρόεδρο της ΑΔΙΠΠΔΕ. Για παράδειγμα, 20 χρόνια πριν, εκπρόσωποι της πολιτικής εξουσίας και μια σειρά «ημιεπίσημων διανοουμένων της» είχαν εξαπολύσει συστηματική επίθεση στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην ΟΛΜΕ αφ' ενός για να τους φορτώσουν την αποτυχία του εξεταστικού της μεταρρύθμισης Αρσένη και αφ' ετέρου για να προωθήσουν το σωφρονισμό τους, ακόμα και με την άρση της μονιμότητάς τους, επειδή υποστήριξαν τις μεγάλες μαθητικές κινητοποιήσεις του 1998-1999 (Νούτσος 2004, 13-29).

---

<sup>11</sup> Ο συγκεκριμένος ισχυρισμός, τον οποίο παραθέτει ανεπιφύλακτα ο Ματσαγγούρας, είναι του Γιώργου Σταμέλου.

Η επίθεση του βιβλίου του Ματσαγγούρα στους εκπαιδευτικούς συνδυάζεται με συστηματική, μονότονα επαναλαμβανόμενη επίθεση εναντίον όσων αποκαλεί «ιδεολογικούς ινσουλαριστές», «δομομαρξιστές», υποστηρικτές του «επιστημονικού μαρξισμού» κριτικούς παιδαγωγούς οι οποίοι δίνουν έμφαση στη σημασία των κοινωνικών δομών και στην πάλη των κοινωνικών τάξεων. Οι «ινσουλαριστές δομομαρξιστές» υποτίθεται ότι περιχαράκωνονται ιδεολογικά (όπως δηλώνει ο όρος ινσουλαρισμός), προσεγγίζουν τα ζητήματα όχι επιστημονικά αλλά ιδεολογικά,<sup>12</sup> διέπονται από δογματικές αγκυλώσεις και διατυπώνουν θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής διαμορφώνοντας μια γλώσσα κριτικής και απαισιοδοξίας, με αποτέλεσμα να πλήττουν την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς εμποδίζοντας τη βελτίωσή τους (Ματσαγγούρας 2019, 25, 65, 122, 124, 140, 143).

Όμως, δυστυχώς, όπως διαπιστώνει ο πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ, η ριζοσπαστική ανευθυνότητα που υποτίθεται ότι συνδέεται με το λόγο των «ινσουλαριστών δομομαρξιστών» κριτικών παιδαγωγών κυριαρχεί στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες. Οι απαισιόδοξες αντιλήψεις είναι κυρίαρχες στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, αφού οι περισσότερες εργασίες για την κριτική παιδαγωγική εντάσσονται στη δομομαρξιστική, κυρίως, εκδοχή της (στο ίδιο, 29, 264, 281).

Με βάση τα προηγούμενα, είναι φανερό ότι ο Ματσαγγούρας επιλέγει συγκεκριμένα μέτωπα μάχης στο εν λόγω βιβλίο. Αντίπαλοί του είναι οι εκπαιδευτικοί και τα συνδικάτα τους, καθώς και (κυρίως) οι «ινσουλαριστές δομομαρξιστές» κριτικοί παιδαγωγοί οι οποίοι, κυριαρχώντας στην ελληνική βιβλιογραφία για την κριτική παιδαγωγική, αποτελούν εμπόδιο στη σποραδική αλλά συστηματική χρήση της στις εκθέσεις της ΑΔΙΠΠΔΕ. Το διακύβευμα της μάχης είναι η θεωρητική νομιμοποίηση των εκθέσεων της ΑΔΙΠΠΔΕ στην οποία ο ίδιος προεδρεύει. Όσον αφορά το χαρακτήρα της μάχης, αυτός είναι προφανώς κοινωνικός, πολιτικός και ιδεολογικός, αποτελεί ένα επεισόδιο στην ποικιλόμορφη και διεξαγόμενη σε διάφορα κοινωνικά πεδία και επίπεδα πάλη των τάξεων, όσο κι αν ο Ματσαγγούρας διαφωνεί με τη χρήση της συγκεκριμένης έννοιας. Στην παρούσα συγκυρία, οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται ενάντια στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές οι οποίες εξυπηρετούν τα συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, εκφράζοντας τα συμφέροντα των εκμεταλλευόμενων και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων και ομάδων που είναι αντίθετα σ' αυτές τις πολιτικές. Ο Ματσαγγούρας και η ΑΔΙΠΠΔΕ, μέσω των επιθέσεών τους στους εκπαιδευτικούς,

---

<sup>12</sup> Αν και αλλού υποστηρίζει ότι «σε όλες τις εκφάνσεις της, η επιστημονική έρευνα και γνώση εδράζονται σε ιδεολογικό υπόβαθρο» (Ματσαγγούρας 2019, 107).

δηλώνουν emphaticά τη στράτευσή τους στο πλευρό της κυρίαρχης τάξης και των πολιτικών που εξυπηρετούν τα συμφέροντά της.

Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, το γεγονός ότι σε ολόκληρο το εν λόγω βιβλίο οι κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές για την κοινωνία και την εκπαίδευση που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα της δεκαετίας του 2010 από συγκεκριμένες κυβερνήσεις (Παπανδρέου, Παπαδήμου, Σαμαρά, Τσίπρα) μέχρι τη δημοσίευσή του, καθώς και οι επιπτώσεις τους, είναι αόρατες, όπως ακριβώς και στις εκθέσεις της ΑΔΙΠΠΔΕ. Ο Ματσαγγούρας κάνει απλώς κάποιες αναφορές σε «συνθήκες έντονου νεοφιλελευθερισμού» και αντίστοιχες πολιτικές στις ΗΠΑ, καθώς και σε κάποιες νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές «πρακτικές» που απο-επαγγελματοποιούν τους εκπαιδευτικούς και ακυρώνουν την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, τις οποίες εντοπίζει κυρίως στο ζήτημα της αξιολόγησης (στο ίδιο, 67, 87, 152-153, 195, 293-294, 349-350, 374-376, 388, 413, 449).

Έτσι, στην Ελλάδα, οι «νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πρακτικές» μοιάζουν σα να μην έχουν κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς που τις υποστηρίζουν και τις εφαρμόζουν, μοιάζουν σα να προέρχονται από το πουθενά, σα να αποτελούν ένα περιθωριακό φαινόμενο. Κατά τον Ματσαγγούρα, δεν υπάρχουν κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές στην ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαίδευση, δεν υπάρχουν πολιτικά κόμματα τα οποία τις υπερασπίζονται και, πάνω απ' όλα, δεν υπάρχουν κυβερνήσεις και κρατικοί μηχανισμοί που τις εφαρμόζουν. Υπάρχει, όμως, η μετανεωτερικότητα, η οποία «απορρίπτει όλες τις "μεγάλες αφηγήσεις" ανεξαρτήτως συντηρητικού, προοδευτικού ή αριστερού ιδεολογικού προσανατολισμού, ασφαλώς και τις δομομαρξιστικές, που αρνούνται τις αξίες και τις δυνατότητες του ανθρώπινου υποκειμένου» (στο ίδιο, 94). Επικαλούμενος τους κριτικούς παιδαγωγούς Giroux και Aronowitz, ο Ματσαγγούρας χρησιμοποιεί τις μεταμοντέρνες αντιλήψεις οι οποίες άνθησαν στη δεκαετία του 1990, τροφοδοτούμενες από τη μεταβολή των κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών δύναμης υπέρ της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης την οποία, με τη σειρά τους, ενίσχυσαν ιδεολογικά προβάλλοντας, μεταξύ άλλων, τον σχετικισμό και την εναντίωση στις μεγάλες αφηγήσεις.

Βέβαια, το μεταμοντέρνο αφήγημα του Ματσαγγούρα περί του τέλους των μεγάλων αφηγήσεων είναι εξαιρετικά βολικό για να δικαιολογήσει και να νομιμοποιήσει ιδεολογικά την ανάληψη της θέσης του προέδρου της ΑΔΙΠΠΔΕ το 2013 και την κατοχή της μέχρι σήμερα. Εφόσον οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί δεν έχουν, πλέον, νόημα στο πλαίσιο της εποχής της μετανεωτερικότητας στην οποία υποτίθεται ότι ζούμε, ο Ματσαγγούρας εμφανίζεται ως ιδεολογικά ουδέτερος «κριτικός σχολικός παιδαγωγός», ο οποίος αναλαμβάνει να διασφαλίσει την

ποιότητα της (εμφανιζόμενης επίσης ως ιδεολογικά ουδέτερης στα κείμενα της ΑΔΙΠΠΔΕ) εκπαίδευσης.

Ο «κριτικός σχολικός παιδαγωγός» δεν ασχολείται συστηματικά με τις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές εκπαιδευτικές πολιτικές, απλούστατα διότι συμμετέχει συστηματικά, ως πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ, στην πολιτική στήριξη και στην ιδεολογική νομιμοποίησή τους μέσω και της διακήρυξης του «τέλους των μεγάλων αφηγήσεων», προπάντων, βέβαια, του «δομομαρξισμού». Έτσι, το 2019 ο Ματσαγγούρας ακολουθεί το δρόμο της διακήρυξης του «τέλους της Ιστορίας» που χάραξε, τριάντα χρόνια πριν, ο (μάλλον ξεχασμένος πια) νεοσυντηρητικός υπάλληλος του αμερικάνικου State Department Francis Fukuyama.<sup>13</sup>

Το γεγονός ότι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της συμβολής των Giroux και Aronowitz στη θεμελίωση και την ανάπτυξη της κριτικής παιδαγωγικής στις ΗΠΑ στη δεκαετία του 1980 ήταν η διάκριση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγών που είναι διανοούμενοι του κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού από εκείνους οι οποίοι παίζουν τον ρόλο των «ηγεμονικών διανοουμένων» συμμετέχοντας ενεργά στην ιδεολογική νομιμοποίηση των κυρίαρχων πολιτικών (Aronowitz & Giroux 2010) δεν φαίνεται να απασχολεί τον «κριτικό σχολικό παιδαγωγό»-πρόεδρο της ΑΔΙΠΠΔΕ. Αντίθετα, τους επικαλείται συχνά, πολύ περισσότερο βέβαια από όταν χρησιμοποίησε τον Giroux για να αντιπαρατεθεί στους εκπαιδευτικούς που αγωνίζονταν εναντίον της επιβολής της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης επί μνημονιακής κυβέρνησης Σαμαρά, στην έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ του 2018.

Ο Ματσαγγούρας χρησιμοποιεί την προσπάθεια των Giroux και Aronowitz να εντάξουν το εγχείρημα του ριζοσπαστικού εκπαιδευτικού και κοινωνικού μετασχηματισμού που είχαν διαμορφώσει στη δεκαετία του 1980 σε μια σύνθεση στοιχείων μεταμοντέρνων θεωριών με ένα νεωτερικό σχέδιο δημοκρατικής κοινωνικής ανασυγκρότησης στην επόμενη δεκαετία. Έτσι, επιχειρεί να αξιοποιήσει το γεγονός ότι η αποδοχή της άρνησης των μεγάλων αφηγήσεων από τη μια μεριά και η υποστήριξη της ανάγκης για κοινωνική και εκπαιδευτική ανασυγκρότηση από την άλλη αποτελεί κεντρικό στοιχείο της εσωτερικής αντιφατικότητας του θεωρητικού εγχειρήματος της κριτικής παιδαγωγικής στη δεκαετία του 1990, γεγονός το οποίο είχα επισημάνει (μαζί με τον Γιάννη Κάσκαρη) 23 χρόνια πριν, όταν ακόμη αυτό το εγχείρημα βρισκόταν σε εξέλιξη.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Γράφοντας το πολυδιαφημισμένο βιβλίο του *The End of History and the Last Man*. Για τα συγκεκριμένα βιογραφικά στοιχεία του Fukuyama, βλ. <https://fukuyama.stanford.edu/> και <https://www.britannica.com/biography/Francis-Fukuyama>.

<sup>14</sup> Βλ. Γρόλλιος & Κάσκαρης 1997.

Ο Ματσαγγούρας επιχειρεί να αξιοποιήσει αυτή την αντιφατικότητα για να νομιμοποιήσει ιδεολογικά την εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών εκπαιδευτικών πολιτικών στη χώρα μας. Αυτό, ασφαλώς, απαιτεί μια εξαιρετικά επιλεκτική χρήση και (κυρίως) την αποσιώπηση βασικών αναλύσεων των κριτικών παιδαγωγών (Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Michael Apple, Peter McLaren), αφού η γέννηση και η ανάπτυξη της κριτικής παιδαγωγικής συνδέεται άμεσα με τη ριζική και ξεκάθαρη αντιπαράθεση αυτών των αναλύσεων στη νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, αντιπαράθεση που αποτυπώθηκε ποικιλότροπα στις εργασίες τους. Ο «κριτικός σχολικός παιδαγωγός» απλώς μνημονεύει σε μόλις 5 γραμμές (σ' ένα βιβλίο 580 σελίδων) την αντιπαράθεση του συνόλου των κριτικών παιδαγωγών στη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας 2019, 326), χωρίς, βέβαια, να αξιοποιεί στο ελάχιστο τις σχετικές αναλύσεις τους που εκτείνονται σε πολλές εκατοντάδες σελίδες, ορισμένες από τις οποίες, μάλιστα, είναι ευρέως γνωστές στην Ελλάδα μέσω μεταφράσεων βιβλίων ή συλλογών κειμένων τους.<sup>15</sup>

Άλλωστε, ο Ματσαγγούρας, ως συγγραφέας (και ενώ ήταν ήδη πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ), είχε χρησιμοποιήσει αποσπάσματα από το έργο του Apple, συμμετέχοντας στη συγγραφή του υλικού του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής όπου θεμελιωνόταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία στόχευε να κάμψει τις αντιστάσεις τους στην ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγησή τους με βάση το προεδρικό διάταγμα 152/2013 της κυβέρνησης Σαμαρά (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση 2014), χωρίς, όμως, τελική επιτυχία.<sup>16</sup> Το εγχείρημά του, ωστόσο, δεν μπορεί να διεκδικήσει δάφνες εγχώριας πρωτοτυπίας. Η Πόπη Πηγιάκη προηγείται του Ματσαγγούρα κατά 14 χρόνια, αφού το 2000 χρησιμοποίησε τους Giroux και Aronowitz, ακόμη και τον Paulo Freire, εναντίον της απεργίας της ΟΛΜΕ του 1997 και, ασφαλώς, εναντίον της μεγάλης αφήγησης της μαρξιστικής θεωρίας η οποία, όπως χαρακτηριστικά έγραφε η ίδια τότε, «χειραγωγεί, αντί να ελευθερώνει τις εργαζόμενες τάξεις» (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 123-128).

2. Βασικό και μονότονα επαναλαμβανόμενο επιχείρημα του ρεπερτορίου της επίθεσης του Ματσαγγούρα στους «ινσουλαριστές δομομαρξιστές» είναι ότι αντιτίθενται στις «δια-παραδειγματικές συνθέσεις» (ή «συμπράξεις») μεταξύ τριών επιστημολογικών παραδειγμάτων (θετικιστικό, ερμηνευτικό, κριτικό) που συνδέονται με αντίστοιχα γνωστικά ενδιαφέροντα (τεχνικό, πρακτικό, χειραφετικό) και

<sup>15</sup> Βλ. Apple 2002, 2008, 2010, και Giroux 2010.

<sup>16</sup> Κατά τον Καλημερίδη (2014), η λογική της κατασκευής και βασικές παράμετροι του συγκεκριμένου επιμορφωτικού υλικού εν πολλοίς ταυτίζονται με τις αξιολογήσεις που οργανώνει η ιδιωτική εταιρεία Danielson Group στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

αντίστοιχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για λόγους ιδεολογικής καθαρότητας (Ματσαγγούρας 2019, 25, 122, 140-141, 204, 207-209, 276, 295-297).

Βέβαια, και μόνο το γεγονός ότι ο ίδιος επισημαίνει ότι η θεωρία του «επιστημονικού μαρξισμού» των «ινσουλαριστών δομομαρξιστών» κριτικών παιδαγωγών βασίζεται στο θετικισμό (στο ίδιο, 56-58), αρκεί για να αποδείξει ότι κάθε άλλο παρά «ινσουλαριστές» (δηλαδή περιχαρακωμένοι) είναι οι «δομομαρξιστές» κριτικοί παιδαγωγοί, αφού, εκτός από το κριτικό παράδειγμα, στο οποίο ο ίδιος τους κατατάσσει, χρησιμοποιούν, πάλι σύμφωνα με τον ίδιο, και το θετικιστικό. Εάν, μάλιστα, συνυπολογιστεί το γεγονός ότι οι δύο εκ των τριών Ελλήνων «ινσουλαριστών δομομαρξιστών» κριτικών παιδαγωγών που κατονομάζει ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του υποστηρίζουν ότι η απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική πρέπει να μελετήσει συστηματικά τη θεωρία του Lev Vygotsky για να εμπλουτιστεί θεωρητικά (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 293),<sup>17</sup> θεωρία την οποία ο Ματσαγγούρας ανεπιφύλακτα κατατάσσει στο ερμηνευτικό παράδειγμα (Ματσαγγούρας 2019, 224-225), οι «δομομαρξιστές» θα μπορούσαν να θεωρηθούν υποδείγματα πρακτικής και θεωρητικής υποστήριξης των «δια-παραδειγματικών συνθέσεων» και των τριών επιστημολογικών παραδειγμάτων και, συνεπώς, μη ινσουλαριστές.

Πέρα, όμως, από τις κραυγαλέες εσωτερικές αντιφάσεις του βιβλίου του Ματσαγγούρα, το πιο σημαντικό είναι ότι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συνδέονται με τα τρία επιστημολογικά παραδείγματα, όπως τις ορίζει ο ίδιος, φαίνεται να γεννιούνται σαν την Αθηνά από το κεφάλι του Δία. Δηλαδή, δεν αναλύονται οι ιστορικές-κοινωνικές συνθήκες γέννησης και ανάπτυξής τους, δεν συνδέονται με κοινωνικοπολιτικά συμφέροντα και αντίστοιχες αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, σε συγκεκριμένες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις εκμετάλλευσης και καταπίεσης, καθώς και από κοινωνικοπολιτικούς συσχετισμούς δυνάμεων οι οποίοι προκύπτουν από τις δράσεις κοινωνικών και πολιτικών υποκειμένων, συλλογικών και ατομικών.

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την παντελή έλλειψη συστηματικής ανάλυσης των θεωρητικών παραμέτρων και των πρακτικών εφαρμογών των παιδαγωγικών θεωριών που είναι εμφανέστατη στο βιβλίο και δεν μπορεί, βέβαια, να υποκατασταθεί από τη συρραφή αποσπασμάτων, συνεπάγεται ότι η κατηγοριοποίηση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων του Ματσαγγούρα δεν τηρεί στοιχειώδεις όρους θεωρητικής επάρκειας και, συνεπώς, αξιοπιστίας. Γι' αυτούς τους

---

<sup>17</sup> Ο τρίτος είναι ο Κώστας Θεριανός.



λόγους, άλλωστε, οδηγεί σε αυθαίρετες συμπεριλήψεις παιδαγωγικών θεωριών στην ίδια κατηγορία, όπως θα δούμε λίγο παρακάτω.

Όμως, ακόμη και αν αποδεχθούμε (αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της ανάλυσης της σχέσης των εκθέσεων της ΑΔΙΠΠΔΕ με το βιβλίο του Ματσαγγούρα του 2019) τη χρήση της κατηγοριοποίησης των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που συνδέονται με τα τρία γνωστικά ενδιαφέροντα όπως ορίζονται από τον ίδιο, η απλή ανάγνωση ορισμένων στοιχείων δύο εξ αυτών των παραδειγμάτων, συγκεκριμένα εκείνων που συνδέονται με το τεχνικό και το πρακτικό ενδιαφέρον (Ματσαγγούρας 2019, 157, 211), δείχνει ότι η «δια-παραδειγματική» σύνθεσή τους δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε εκλεκτικιστικά ετερογενή μείγματα. Η κατάληξη αυτή είναι αναπόφευκτη, αφού η εν λόγω δια-παραδειγματική σύνθεση συνεπάγεται από παιδαγωγική άποψη τη σύνθεση των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (τεχνικό ενδιαφέρον) με τον μαθητοκεντρισμό (πρακτικό ενδιαφέρον), σύνθεση η οποία, ασφαλώς, δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο ως συγκόλληση αντιφατικών θεωρητικών στοιχείων και αντίστοιχων πρακτικών, δηλαδή ως εκλεκτικιστικό ετερογενές μείγμα.<sup>18</sup>

Τα εκλεκτικιστικά ετερογενή μείγματα που προτείνει ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του με τον όρο «δια-παραδειγματικές συνθέσεις» είναι ομόλογα με τα ερευνητικά ετερογενή μείγματα της έκθεσης της ΑΔΙΠΠΔΕ του 2019 και επιχειρούν να τα δικαιολογήσουν θεωρητικά. Εκεί, όπως προανέφερα, η ΑΔΙΠΠΔΕ θεωρεί υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς για τη μη εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της περιγραφικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, ενώ ταυτόχρονα η ίδια πραγματοποιεί έρευνα η οποία θεμελιώνεται στις τελικές αριθμητικές βαθμολογήσεις των μαθητών και κρίνει το έργο των σχολείων με βάση αποκλειστικά αυτές τις βαθμολογήσεις.

Πρόκειται για ένα θεωρητικό ετερογενές μείγμα στο οποίο το «τεχνοκρατικό παράδειγμα» για την αξιολόγηση κυριαρχεί, ενώ το «κοινωνικοοικονομικοστρουβιστικό» υπάρχει ως υποτελές συμπλήρωμά του, κυρίως για να το νομιμοποιεί ιδεολογικά. Αλλά και οι έρευνες της ΑΔΙΠΠΔΕ για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών του 2018 και για τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης του 2020 δεν ανήκουν στο ερμηνευτικό ή στο χειραφετικό παράδειγμα. Με δυο λόγια, στις «δια-παραδειγματικές συνθέσεις» τις οποίες υπογράφει ο Ματσαγγούρας ως πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ, κυριαρχεί ο θετικισμός και ο τεχνοκρατισμός.

<sup>18</sup> Για μια ανάλυση της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και ποικίλων εκδοχών του μαθητοκεντρισμού στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής που δείχνει ξεκάθαρα τη θεωρητική και πρακτική ασυμβατότητά τους. Βλ. Γρόλλιος 2011.

3. Οι κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δηλώνει ότι υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας συμπεριλαμβάνουν θεωρίες οι οποίες βρίσκονται σε ξεκάθαρη αντιπαράθεση μεταξύ τους. Μετά την κριτική που του ασκήσαμε 3 χρόνια πριν δημοσιευτεί το εν λόγω βιβλίο του, αναδιπλώνεται σιωπηρά από την άμεση αυθαίρετη συμπερίληψη της φιλελεύθερης μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής του John Dewey με την απελευθερωτική παιδαγωγική του Paulo Freire στην ίδια κατηγορία, είτε αυτή την ονόμαζε κοινωνική κατεύθυνση των παιδαγωγικο-διδασκτικών μοντέλων της διδασκτικής του αγγλόφωνου χώρου είτε κριτικό παράδειγμα είτε επιστημονική σχολή της κριτικής παιδαγωγικής (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 103, 113) και χρησιμοποιεί μια νέα-έμμεση συμπερίληψη, εξίσου όμως αυθαίρετη με τις παλιότερες.

Η νέα-έμμεση αυθαίρετη συμπερίληψη πραγματοποιείται μέσω της επίκλησης μιας παράδοσης την οποία επινοεί ο Ματσαγγούρας. Ο Freire εμφανίζεται ως ο τελευταίος εκπρόσωπος της παράδοσης της κοινωνικής ανασυγκρότησης που υποτίθεται ότι ξεκίνησε από τον Πλάτωνα και συνεχίστηκε από τον Dewey, ο οποίος την κληροδότησε στον Freire ώστε αυτός να την εκσυγχρονίσει και να την εφαρμόσει στη σχολική τάξη. Έτσι, ο υποστηρικτής του αριστοκρατικού πολιτεύματος Πλάτων εμφανίζεται να ανήκει στην ίδια παράδοση με τον Dewey και με τον Freire (Ματσαγγούρας 2019, 18-20).

Αφήνοντας στην άκρη τον Πλάτωνα, όπως έχουμε αναλυτικά υποστηρίξει, ο Dewey και ο Freire δεν ανήκουν στην ίδια παράδοση. Οι πολιτικοί σκοποί των παιδαγωγικών θεωριών τους είναι σαφώς αντιθετικοί (δημοκρατική μεταρρύθμιση του καπιταλισμού-ριζικός μετασχηματισμός των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων και δομών του καπιταλισμού με σοσιαλιστική κατεύθυνση, αντίστοιχα), όπως αντιθετικές είναι και οι απόψεις τους για την επιλογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης, παρά την αρχική επιρροή που είχε ασκήσει ο Dewey στον Freire. Μάλιστα, οι αντιθέσεις μεταξύ των δύο παιδαγωγικών θεωριών γίνονται εμφανέστερες στο επίπεδο των πρακτικών εφαρμογών τους (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 104-106), τις οποίες ο Ματσαγγούρας παραλείπει επιμελώς να αναφέρει.

Όμως, η αναδίπλωση του προέδρου της ΑΔΙΠΠΔΕ είναι μάλλον αδέξια, εφόσον ο πίνακας που επικαλείται στο εν λόγω βιβλίο του, υποστηρίζοντας ότι δεν τον λάβαμε υπόψη μας και επομένως λανθασμένα του ασκήσαμε κριτική πριν από τρία χρόνια για αγνόηση της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927,<sup>19</sup> συμπεριλαμβάνει

<sup>19</sup> Όσον αφορά αυτό το ζήτημα, η κριτική μας ισχύει στο ακέραιο, αφού το ότι ο Ματσαγγούρας παρουσιάζει ως εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής τους Γληνό και Δελμούζο, αγνοώντας την αντιπαράθεση μεταξύ τους που συνδέεται με τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927, είναι γεγονός αναμφισβήτητο μπορεί οποιοσδήποτε να το διαπιστώσει ανατρέχοντας στη σελίδα 82 του

και αυτός αυθαίρετα τον Dewey και τον Freire στην κριτική παιδαγωγική και, μάλιστα, στην ίδια «υποκατεύθυνση», εκείνη των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών (Ματσαγγούρας 2019, 95-96).

Η αυθαίρετη συμπερίληψη της παιδαγωγικής θεωρίας του Dewey στις κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις μαζί με την παιδαγωγική θεωρία του Freire δεν είναι τυχαία. Μέσω αυτής, ο Ματσαγγούρας επιχειρεί να παρουσιάσει τον Freire ως έναν παιδαγωγό ο οποίος δεν βρίσκεται σε αντιπαράθεση με την εκμεταλλευτική και καταπιεστική καπιταλιστική κοινωνική τάξη πραγμάτων, αλλά ως έναν φιλελεύθερο μεταρρυθμιστή παιδαγωγό, παρόμοιο με τον Dewey, ώστε να μπορεί να επικαλείται και τους δύο ως πηγές έμπνευσης για την «κριτική σχολική παιδαγωγική» του, τον Freire ως κύρια και τον Dewey ως δευτερεύουσα.

Για να πετύχει αυτόν το στόχο, αφ' ενός αγιογραφεί τον Freire. Έτσι, ο Freire παρουσιάζεται ως ο «Ένας», ως ο προφήτης της ελπίδας και του εφικτού, ως ο σωτήρας της «κριτικής (σχολικής) παιδαγωγικής» (Ματσαγγούρας, 2019, σ.80, 92, 290), παρά το γεγονός ότι ο ίδιος ο Freire ήταν ριζικά αντίθετος σε κάθε τέτοιου είδους αντιμετώπιση του θεωρητικού και πρακτικού έργου του (Roberts 2000, 16-17). Πρόκειται για μια αγιογραφία η οποία αποσιωπά, πρώτα απ' όλα τους κοινωνικοπολιτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς και τις θέσεις του Freire για την επιλογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης, που συγκροτούν τον πυρήνα της παιδαγωγικής θεωρίας του. Αφ' ετέρου, ενώ ο Ματσαγγούρας δηλώνει ότι η «κριτική σχολική παιδαγωγική» την οποία υποστηρίζει «εκφράζεται, πρωτίστως, από τον Freire» (στο ίδιο, 272), αποσιωπά και άλλες τοποθετήσεις του Freire με κρίσιμη σημασία. Έτσι, προβάλλει, πάλι μέσω μονότονων επαναλήψεων, τον ισχυρισμό ότι όσοι αξιοποιούν τις θεωρίες της αναπαραγωγής δεν αναγνωρίζουν δυνατότητες δράσης στα υποκείμενα και επομένως διαμορφώνουν μια γλώσσα κριτικής και απαισιοδοξίας (στο ίδιο, σ.65, 82-83, 92, 284).

Αντίθετα, ο Freire δεν θεωρούσε την αποκάλυψη του αναπαραγωγικού ιδεολογικού ρόλου της εκπαίδευσης αντιφατική με τη δράση των υποκειμένων. Απορρίπτοντας το μύθο ότι η εκπαίδευση είναι ο βασικός θεσμός που διαμορφώνει την κοινωνία, υποστήριζε ότι η εκπαίδευση διαμορφώνεται σύμφωνα με τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων οι οποίες επιδιώκουν συστηματικά να αναπαραγάγει την ιδεολογία τους και την καθιστούν όργανο κοινωνικού ελέγχου.

---

βιβλίου του στο οποίο παραπέμπουμε (Ματσαγγούρας 2002). Το ότι άλλα γράφει στο εν λόγω βιβλίο του και άλλα σε μεταγενέστερο δεν συνεπάγεται ότι η αγνόηση της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου στον ένα πίνακα μπορεί να συμψηφιστεί με τη μη αγνόησή της στον δεύτερο. Με άλλα λόγια, οι αντιφάσεις των κειμένων του Ματσαγγούρα (για τις οποίες ευθύνεται εξ ολοκλήρου ο ίδιος) δεν μπορούν να αποτελούν δικαιολογία για να αποφύγει την κριτική των λαθών του.

Ταυτόχρονα, υπογράμμισε ότι αυτή η διαμόρφωση της εκπαίδευσης είναι ιστορική και αντιφατική, δηλαδή επηρεάζεται από τους κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες. Γι' αυτό ακριβώς ο Freire υποστήριζε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι διανοούμενοι του κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού είναι αναγκαίο, εντός και εκτός του σχολείου, από τη μια μεριά να αποκαλύπτουν τις κοινωνικές (αναπαραγωγικές) λειτουργίες της εκπαίδευσης, ενώ, ταυτόχρονα, από την άλλη, να αγωνίζονται για την πρόσβαση των λαϊκών τάξεων στην εκπαίδευση, να αντιπαρατίθενται στην κυρίαρχη ιδεολογία, να προωθούν την κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών και να δρουν πολιτικά για τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό (Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας 2002, I, Γρόλλιος 2005, 120-121, 180-185).

Επίσης, το έργο του Freire βρίσκεται σε αντίθεση με έναν άλλο ισχυρισμό που προβάλλει ο πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ, σύμφωνα με τον οποίο το «μοντέλο» της πάλης των τάξεων είναι παγίδα (Ματσαγγούρας 2019, 62). Ο Freire χρησιμοποιούσε συστηματικά την έννοια της διαμάχης ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, την οποία θεωρούσε ως μια κινητήρια δύναμη της Ιστορίας, για να ερμηνεύσει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές μεταβολές και να προσδιορίσει τα όρια της πολιτικής-παιδαγωγικής δράσης, καθώς και για να κατανοήσει τις πολυποίκιλες μορφές κινητοποίησης, οργάνωσης, αγώνα και αντίστασης των εργαζόμενων εναντίον των κυρίαρχων τάξεων, μορφές τις οποίες πρέπει να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί που είναι διανοούμενοι του κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού. Μάλιστα, τόνιζε ότι στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας είναι αναγκαίο να συζητείται, να αποσαφηνίζεται και να διαφωτίζεται η ταξική πάλη στην κοινωνία (Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας 2002, xxvii, I, Γρόλλιος 2005, 186-189, 221).

Μέσω της απόκρυψης των κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών σκοπών, καθώς και των θέσεων του Freire για την επιλογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης, που συγκροτούν τον πυρήνα της παιδαγωγικής θεωρίας του, αλλά και κρίσιμων τοποθετήσεών του για τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης και τη διαμάχη των κοινωνικών τάξεων, καθώς και μέσω της αυθαίρετης συμπερίληψής του στην ίδια κατηγορία με τον Dewey, ο Ματσαγγούρας επιχειρεί να παρουσιάσει την «κριτική σχολική παιδαγωγική του» ως εμπνεόμενη δευτερευόντως από τον Dewey και κυρίως από τον Freire. Ποιος είναι, όμως, ο χαρακτήρας αυτής της «σχολικής κριτικής παιδαγωγικής»;

4. Με βάση τον περιληπτικό προσδιορισμό των κοινών στοιχείων των προσεγγίσεων της «κριτικής σχολικής παιδαγωγικής» από τον ίδιο, αυτές πολιτικά είναι προσανατολισμένες στους στόχους της συμμετοχικής δημοκρατίας και της

κοινωνικής και οικονομικής ισότητας και δικαιοσύνης, επιστημολογικά είναι δια-παραδειγματικής φύσης, εκπαιδευτικά συνδέουν τον παιδαγωγικό λόγο με την εκπαιδευτική πράξη, ψυχολογικά αποδέχονται αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και μεθοδολογικά αναζητούν κοινωνικοπολιτισμικές διαμεσολαβήσεις στην ανάπτυξη της γλώσσας, της σκέψης, της συνείδησης και της ταυτότητας, καθώς και στη διαμόρφωση θεσμών, πρακτικών αναίρεσης των ασύμμετρων σχέσεων κοινωνικής ισχύος (Ματσαγγούρας 2019, 253).

Με δεδομένο αυτόν τον περιληπτικό προσδιορισμό, καθώς και με βάση την ανάγνωση ολόκληρου του βιβλίου του, δεν είναι δύσκολο να επισημανθεί ότι η «κριτική σχολική παιδαγωγική» την οποία προτείνει ο Ματσαγγούρας δεν εμπεριέχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλαγών στην εκπαίδευση, όπως βέβαια δεν συνδέεται με ένα σύστοιχο συγκεκριμένο συνολικό πολιτικό πρόγραμμα αλλαγών στην οικονομία και την κοινωνία. Η «κριτική σχολική παιδαγωγική», όπως δεν λέει το παραμικρό για αλλαγές στις παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις και στις πολιτικές δομές εξουσίας, έτσι δεν λέει επίσης το παραμικρό για αλλαγές στις βασικές δομές της εκπαίδευσης, ώστε (για παράδειγμα) να αμβλυνθεί η διχοτομία γενικής-τεχνικής εκπαίδευσης μέσω της καθιέρωσης ενός ενιαίου, δωδεκάχρονου δημόσιου και δωρεάν σχολείου, καθώς και αντίστοιχης δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα περί συμμετοχικής δημοκρατίας, κοινωνικής και οικονομικής ισότητας και δικαιοσύνης της «κριτικής σχολικής παιδαγωγικής» δεν είναι τίποτε άλλο παρά γενικόλογες διακηρύξεις χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο, αφού δεν αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους προγραμματικούς άξονες δράσης για δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Αλλά και στο επίπεδο της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, η «κριτική σχολική παιδαγωγική» είναι μια συντηρητική παιδαγωγική. Στο βιβλίο του Ματσαγγούρα λάμπει διά της απουσίας της η οπτική με βάση την οποία θα πρέπει να σχεδιαστούν τα προγράμματα σπουδών της «κριτικής σχολικής παιδαγωγικής». Η σιωπή του συγγραφέα-προέδρου της ΑΔΙΠΠΔΕ μπορεί να ερμηνευτεί με βάση το γεγονός ότι ο ίδιος είχε συμβάλει στη διαμόρφωση του αποκαλούμενου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) που ισχύουν από το 2003 μέχρι σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση, ως τότε αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ο σχεδιασμός αυτών των προγραμμάτων σπουδών θεμελιώνεται σε λεπτομερειακά διατυπωμένους διδακτικούς στόχους οι οποίοι αντιστοιχούν σε μεταβολές υποδιαίρεσεων της συμπεριφοράς των μαθητών, ώστε η επίτευξη των διδακτικών στόχων να μπορεί να μετρηθεί. Συνεπώς, οι βασικές υποθέσεις του μοντέλου του Ralph Tyler (δηλαδή η θεώρηση του σχολείου ως εργοστασίου

παραγωγής ατομικών αποτελεσμάτων μάθησης και ο τεχνικός –απαλλαγμένος από αξίες– χαρακτήρας των επιλογών για το περιεχόμενο σπουδών) οι οποίες συνιστούν μια συντηρητική-τεχνοκρατική αντιμετώπιση των ζητημάτων των προγραμμάτων σπουδών με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία της υπάρχουσας εκπαίδευσης και κοινωνίας, είναι κυρίαρχες στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (Γρόλλιος 2005, 35-38).

Με δυο λόγια, η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του Ματσαγγούρα, επειδή ακριβώς δεν εμπεριέχει μια εναλλακτική πρόταση για την οπτική με βάση την οποία πρέπει να σχεδιαστούν τα προγράμματα σπουδών, ζήτημα το οποίο είναι αναμφισβήτητο κεφαλαιώδους σημασίας για τη σχολική διδασκαλία, στην πραγματικότητα υποστηρίζει την οπτική η οποία σήμερα κυριαρχεί στην ελληνική εκπαίδευση, δηλαδή την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό τους, διανθισμένη με ψήγματα ρητορικού μαθητοκεντρισμού που μπορεί κάποιος να βρει διάσπαρτα στο βιβλίο του (Ματσαγγούρας 2019, 320, 336).

Η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του Ματσαγγούρα είναι συντηρητική, ούτε καν φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική όπως η παιδαγωγική του Dewey, τον οποίο συχνά επικαλείται στο εν λόγω βιβλίο του. Ο Dewey αφ' ενός διατύπωσε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σημαντικών κοινωνικοπολιτικών μεταρρυθμίσεων μετά την οικονομική κρίση του 1929 στις ΗΠΑ, οι οποίες, βέβαια, δεν αμφισβητούσαν την καπιταλιστική κοινωνική τάξη πραγμάτων αλλά ήταν προσανατολισμένες στην ενίσχυση της κοινωνικής λειτουργίας του κράτους και επέκτειναν δικαιώματα των εργαζομένων. Αφ' ετέρου, αντιτάχθηκε στην ενίσχυση του διαχωρισμού της γενικής από την τεχνική εκπαίδευση πολιτικά και παιδαγωγικά, θεμελιώνοντας το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών του Εργαστηριακού Σχολείου στο Σικάγο, το οποίο διηύθυνε επί 8 χρόνια, στη σύνδεση της διανοητικής με τη χειρωνακτική εργασία (Γρόλλιος 2011, 74-96, Κατσαρού 2020, 41-50). Η «σχολική κριτική παιδαγωγική» του Ματσαγγούρα απέχει παρασάγγας από τέτοιου είδους φιλελεύθερους μεταρρυθμιστικούς κοινωνικοπολιτικούς σκοπούς και αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές. Είναι μια συντηρητική παιδαγωγική που αντιστοιχεί στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές κυρίαρχες πολιτικές τις οποίες ο ίδιος στηρίζει ενεργητικά ως πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ.

Ο πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ βαφτίζει την παιδαγωγική που προτείνει «κριτική σχολική παιδαγωγική» για να μπορεί να επικαλείται, όταν κρίνει ότι είναι απαραίτητο, τον τίτλο του κριτικού παιδαγωγού. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει την εγκατάλειψη της τεχνοκρατικής και της ερμηνευτικής παιδαγωγικής όπως υπαινίσσεται ο τίτλος του εν λόγω βιβλίου του, αφού η επιμονή του στις «δια-παραδειγματικές συνθέσεις» διασφαλίζει το αντίθετο, δηλαδή την εκλεκτικιστική χρήση και των τριών. Σημαίνει,



όμως, την προσπάθεια για θεωρητική νομιμοποίηση της δυνατότητας της ΑΔΙΠΠΔΕ να χρησιμοποιεί αποσπάσματα από κείμενα κριτικών παιδαγωγών (όπως εκείνα των Giroux και Carr & Kemmis στις εκθέσεις του 2018 και 2020), ώστε να αντιπαρατίθεται στις αντιστάσεις και στους αγώνες των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών ενάντια στην εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών.

Με βάση τις προηγούμενες παρατηρήσεις, η θεωρητική νομιμοποίηση της ΑΔΙΠΠΔΕ με τη χρησιμοποίηση της κριτικής παιδαγωγικής γίνεται πληρέστερα κατανοητή. Συνοψίζοντας επιγραμματικά, το βιβλίο του Ματσαγγούρα με τίτλο *Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική* επιχειρεί να νομιμοποιήσει θεωρητικά τις εκθέσεις της ΑΔΙΠΠΔΕ κυρίως μέσω της αναγόρευσης του εκλεκτικισμού των αυθαίρετων συμπεριλήψεων και των «δια-παραδειγματικών συνθέσεων» σε κανόνα επιστημονικής εργασίας, καθώς και μέσω της επίθεσης ενάντια στους «ινσουλαριστές δομομαρξιστές» που ο συγγραφέας θεωρεί ότι δυσχεραίνουν τη χρησιμοποίηση επιλεκτικών αναφορών από το έργο των σημαντικότερων εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής, σε συνδυασμό με την προβολή μιας συντηρητικής παιδαγωγικής την οποία βαφτίζει κριτική. Τελικά, η χρησιμοποίηση της κριτικής παιδαγωγικής από τον Ματσαγγούρα και από την ΑΔΙΠΠΔΕ στοχεύει ευθέως στην κάμψη των αντιστάσεων και των αγώνων των εκπαιδευτικών ενάντια στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές, για τις οποίες η σιωπή τόσο της ΑΔΙΠΠΔΕ όσο και του προέδρου της είναι εκκωφαντικές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

**Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.** (2015), *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα.

**Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.** (2016), *Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2016: Προτάσεις και Πεπραγμένα*. Αθήνα.

**Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.** (2018), *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτό-Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού*. Αθήνα.

**Apple, M.** (2002), *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. Μτφρ Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Apple, M.** (2008), *Επίσημη Γνώση*. Μτφρ Μιχάλης Μπατίλας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

**Apple, M.** (2010), «Η Αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης και του Αναλυτικού προγράμματος και οι Νεοφιλελεύθερες και Νεοσυντηρητικές Θεματολογίες: Συνέντευξη με τον Michael Apple», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.



**Aronowitz, S., Giroux, H.** (2010), «Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

**Au, W.** (2020), *Άνισες Βάσει Σχεδίου: Οι Εξετάσεις Υψηλών Απαιτήσεων και η Τυποποίηση της Ανισότητας*. Μτφρ. Μαλαματή Γρόλλιου. Αθήνα: Gutenberg.

**Ball, S., Youdell, D.** (2011), *Η Κρυφή Ιδιωτικοποίηση της Δημόσιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας.

**Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ.** (2010), «Εισαγωγή», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

**Γρόλλιος, Γ.** (1999), *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

**Γρόλλιος, Γ.** (2002), «Σχολική Αποτελεσματικότητα και Αξιολόγηση», στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

**Γρόλλιος, Γ.** (2005), *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

**Γρόλλιος, Γ.** (2011), *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

**Γρόλλιος, Γ.** (2012), «Η Οικονομική, Κοινωνική και Πολιτική Κρίση και οι Κατευθύνσεις Δράσης των Ριζοσπαστών Παιδαγωγών στην Ελλάδα», στο Τσαγγαρίδου, Ν., Μαύρου, Κ., Συμεωνίδου, Σ., Φτιάκας, Ε., Συμεού, Λ., Ηλία, Ι. (επιμ.), *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*. Πρακτικά (Ηλεκτρονική Μορφή) του 12<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8 - 9 Ιουνίου 2012.

**Γρόλλιος, Γ., Κάσκαρης, Γ.** (1997), «Εκπαιδευτική πολιτική, 'μεταμοντέρνο' και 'κριτική παιδαγωγική'. Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα 'όπλα της κριτικής'», *Ουτοπία* 25.

**Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ.** (2002), *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση. Μια Παιδαγωγική Προσέγγιση με βάση τη Θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π.** (2015), «Εισαγωγή», στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Συνέδριου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης»* <http://eled.auth.gr> [ανακτήθηκε στις 10/12/2020].

**Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π.** (2016), *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

**ΔΟΕ** (2014), Κείμενο ενιαίας απάντησης στην Α.Ε.Ε. Αρ. πρωτ. 888, Αθήνα.

**Giroux, H.** (2010), «Ενάντια στη Νεοφιλελεύθερη Κοινή Λογική: Επανεξετάζοντας την Πολιτισμική Πολιτική και τη Δημόσια Παιδαγωγική σε Σκοτεινούς Καιρούς», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

**Hill, D.** (2009), *The Rich World and the Impoverishment of Education. Diminishing Democracy, Equity and Workers' Rights*. New York: Routledge.

**Καλημερίδης, Γ.** (2014), «Ρουμπρίκες, Copy Paste και Πολιτικές Λαθροχειρίες», <https://www.e-lesxi.gr/> [ανακτήθηκε στις 20/1/2021].

**Καλημερίδης, Γ.** (2017), «Η ΑΔΙΠΠΔΕ, η Αξιολόγηση και το Πολυνομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας», <https://selidodeiktis.edu.gr/> [ανακτήθηκε στις 20/11/2020].

**Καλημερίδης, Γ., Ρέππα, Ν.** (2018), «"Όλα τριγύρω αλλάζουν κι όλα τα ίδια μένουν". Μερικές κριτικές παρατηρήσεις για την έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ», [https://selidodeiktis.edu.gr](https://selidodeiktis.edu.gr/) [ανακτήθηκε στις 25/11/2020].

**Κατσαρού, Ε.** (2020), *Η Δημοκρατία στο Σχολείο. Προοπτικές από την Αξιοποίηση Διαδικασιών Έρευνας - Δράσης και Κριτικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.

**Ματσαγγούρας, Η.** (2002), *Θεωρία της Διδασκαλίας. Τόμος Α. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Δεύτερη Βελτιωμένη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

**Ματσαγγούρας, Η.** (2019), *Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

**Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π., Κουλουμπαρίτση, Α.** (2014), *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ152/2013)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

**Ματσαγγούρας, Η., Κουζέλης, Γ., Ρουσάκης, Ι., Αποστολόπουλος, Κ., Γιαλλούση, Μ., Καδιανάκη, Μ., Πήλιουρας, Π., Βέρδης, Α., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Κασούτας, Μ., Μπινιάρη, Λ., Στυλιάρης, Ε.** (2019), *Ετήσια Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.: Μελέτη της Αξιολόγησης των Μαθητών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα Ψηφιακά Αποθετήρια και η Αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.

**Ματσαγγούρας, Η., Αντωνίου, Ι., Ρουσάκης, Ι., Αποστολόπουλος, Κ., Γιαλλούση, Μ., Πήλιουρας, Π., Καδιανάκη, Μ., Βέρδης, Α., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Μπινιάρη, Λ., Κασούτας, Μ.** (2020), *Ετήσια Έκθεση 2020: Η Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης από το 1982 μέχρι Σήμερα. Το Θεσμικό Πλαίσιο και Περιπτώσεις Εφαρμογής του*. Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.

**Μαυρογιώργος, Γ.** (2002), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Η Εναρμόνιση του Πανοπτισμού», στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

**Νούτσος, Χ.** (2004), *Προτείνω την Απόλυσιν. Η Ιδεολογία της Καθηγητικής Ευθύνης το 19<sup>ο</sup> Αιώνα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

**Roberts, P.** (2000), *Education, Literacy and Humanization. Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport – Connecticut: Bergin and Garvey.